Adelson Dias de Oliveira

VOZES DA DOCÊNCIA NAS RURALIDADES

Viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no Ensino Médio

EdUNEB
Editora da Universidade do Estado da Bahia

Vozes da docência nas ruralidades: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no ensino médio

Adelson Dias de Oliveira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, A. D. *Vozes da docência nas ruralidades*: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no ensino médio

[online]. Salvador: EDUNEB, 2025. ISBN: 978-85-85813-60-4. https://doi.org/10.7476/9788585813604.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Adriana Marmori Lima
Reitora

Dayse Lago de Miranda
Vice-Reitora

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Elisângela Santana dos Santos

Diretora

Conselho Editorial

Suplentes	**Titulares**
Sandro dos Santos Correia	Alan da Silva Sampaio
Hilda Silva Ferreira	Astria Dias Ferrão Gonzales
Lise Mary Arruda Dourado	Carla Severiano de Carvalho
Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos	Elzicleia Tavares dos Santos
Marcos Antônio Vanderlei Silva	Emanuel Ernesto Fernandes Santos
Marilecia Oliveira Santos	José Ernane Carneiro Carvalho Filho
Francisco Hilder Magalhães e Silva	Josiva Batista Lima Mesquita Xavier
Cláudia Martins Moreira	Léa Costa Santana Dias
Antonieta Miguel	Marineuza Matos dos Anjos
Angelita de Souza Leite	Marluce Alves dos Santos
Márcia Torres Neri Soares	Michael Daian Pacheco Ramos
Monica Matos Ribeiro	Nilson Roberto da Silva Gimenes
Sílvio Roberto dos Santos Oliveira	Paulo César Souza García
Nilvo Luiz Cassol	Raimundo Claudio Silva Xavier

ADELSON DIAS DE OLIVEIRA

VOZES DA DOCÊNCIA NAS RURALIDADES

Viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no Ensino Médio

Salvador
EDUNEB
2025

© 2025 Autor
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional. Impresso no Brasil em 2025.

Coordenação Editorial
Elisângela Santana dos Santos

Coordenação de Design
Sidney Silva

Diagramação e Capa
Diany Akiko Lee e Marcos Della Porta

Revisão Textual
Tárcia Priscila Lima de Oliveira Dória

Copydesk
Alexandre Junior de Souza Menezes

Imagens (capa e miolo)
Antônio Gregório da Silva

Apoio:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Oliveira, Adelson Dias de
Vozes da docência nas ruralidades [livro eletrônico]: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no ensino médio / Adelson Dias de Oliveira. - Salvador, BA : EdUNEB, 2025.

6.768 Kb ; EPUB

ISBN 978-85-85813-60-4

1. Educação - Finalidade e objetivos 2. Educação rural 3. Ensino médio 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores – Narrativas pessoais I. Título.

25-284314

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência : Desenvolvimento profissional : Educação 370.71
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
portal.uneb.br

Versão digital: agosto de 2026

A meus pais (Detinha e João de Zeca), que nunca me impediram de sonhar e viver os meus sonhos.
Aos docentes que lidam diariamente com os sonhos de jovens em territórios rurais, contribuindo para que uma pequena semente possa germinar.
Aos jovens estudantes em escolas localizadas em territórios rurais, para que nunca parem de sonhar.

Agradecimentos

Agradecer – Render graças

A – **grade** – cer: romper com as amarras do ser

Agra – **decer**: colocar-se no lugar do outro

Agrade – **cer**: viver os seus sentimentos, SER você.

Agradecimento, de forma especial, à Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – FAPESB, por possibilitar o desenvolvimento da pesquisa mediante a disponibilização de Bolsa de Doutorado – cotas institucionais.

Agradecimento, de forma especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por possibilitar o desenvolvimento da experiência em Doutorado Sanduíche no Exterior, mediante a disponibilização de Bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior, ocasião em que foi possível a aproximação e o aperfeiçoamento quanto ao dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, essencial para que a pesquisa fosse realizada.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, por acolher a pesquisa no âmbito do doutoramento e dispensar apoio institucional para sua execução.

Ao Colégio Estadual Dom Avelar Brandão Vilela, anexo Goiabeira II, por abrir as suas portas e aos seus professores por compartilhar e refletir suas experiências.

Table of Contents / Sumário / Tabla de Contenido

Front Matter / Elementos Pré-textuais / Páginas Iniciales

Prefácio

Um convite, uma apresentação!

Preâmbulo: Como cheguei até aqui?

Primeira parada: Composição da viagem: itinerários epistêmico-metodológicos, destino e viajantes

Segunda parada: Lugares (re)visitados: experiências no contexto do ensino médio nas ruralidades

Terceira parada: Acontecências: experiências pedagógicas no contexto da cultura escolar

Quarta parada: Caminhos da (auto) formação de professores(as) do ensino médio rural

Última parada? Palimpsesto: novas escritas, outros destinos

Referências

Sobre o autor

Prefácio

Sinto-me extremamente honrado pelo convite para prefaciar o livro *Vozes da docência nas ruralidades: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no Ensino Médio*. Trata-se de uma obra que traz para a cena as experiências pedagógicas de docentes no Ensino Médio rural, a partir de três questionamentos basilares, que o autor faz para desenvolver o presente livro, quais sejam: como são construídas, narrativamente, as experiências pedagógicas de professores do Ensino Médio rural? Como o contexto se revela nas experiências pedagógicas de Ensino Médio rural, vividas pelos professores?

Em pleno século XXI, discutir a formação inicial de professores com vistas a tecê-la numa articulação com as acontecências do cotidiano escolar é uma emergência louvável no campo da educação. Nesse sentido, não cabe mais a ideia de que a formação de professores seja produzida fora da realidade do ensino, limitando-se aos muros da universidade. Logo, superar o academicismo e seguir para pesquisar e viver a docência e empreender movimentos de compreensão do ensino, numa perspectiva colaborativa e dialógica entre pares, tem se tornado a tônica das reflexões que enredam pesquisas, as quais são tecidas no âmbito da profissão docente.

As vivências que se intercruzam com a prática profissional, tecidas nesta obra, convocam o leitor a pensar sobre como a atuação profissional transversaliza os processos de produção de saberes experienciais, provocando reflexões sobre o ensino, sobre a prática e sobre o saber que se insurgem das vivências cotidianas da profissão docente, ressignificadas pela imersão na própria prática. Assim, viver a docência, numa intersecção com as aprendizagens experienciais, que se logram no cotidiano escolar (Silva e Rios, 2018), favorece a aprendizagem da profissão docente, a qual transcende uma visão técnica e reducionista do ensino. Como bem nos lembra Freire (2014), ensinar não se reduz a transferir conhecimento, mas implica numa ação de mobilizar o outro para aprender. É essa mobilização que o leitor encontrará na referida obra, com vistas a perceber como as vivências se entrecruzam no

vivido e no narrado por professores do Ensino Médio.

A obra põe em evidência a contribuição do dispositivo, denominado de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o qual, segundo Suárez (2007), congrega a potencialidade de se constituir enquanto uma metodologia que gera uma política de conhecimentos advinda da experiência que os professores desenvolvem no exercício da profissão. Trata-se, portanto, de um dispositivo que prioriza o vivido, em que a narrativa se processa pelas vias das reflexões, problematizações, tematizações e constituições de saberes e experiências do cotidiano, que se emancipam e se tornam significativas referências para se pensar a docência na educação básica, em suas dimensões formativas e de processos de profissionalização.

Na lógica do livro, torna-se vital que os docentes valorizem e reflitam sobre a própria profissão, buscando, nisso, o desenvolvimento de atitudes, as quais ressignifiquem a ação cotidiana do ensinar e do aprender. Desse modo, são por meio de atitudes efetivas que o docente desenvolve experiências na profissão, buscando ressignificar os sentidos do seu fazer. Isso sugere que a profissionalidade se apresenta como uma dimensão que se coloca à prova a cada experiência constituída no fazer do professor. Nesse contexto, paira uma ideia de que o docente será mais efetivo na sua profissão se desenvolver, experiencialmente, os saberes que lhe são constituintes para lograr êxito no desenvolvimento profissional

Portanto, caro leitor, ao aventurar-se pelas travessias da leitura desta obra, você terá a oportunidade de conhecer como professores do Ensino Médio de uma comunidade rural, denominada de Goiabeira II, distrito de Juazeiro tecem a sua docência, documentando-a, narrativamente, produzindo saberes, experiências e vivências singulares no cotidiano da sala de aula. Essa é uma obra em que o Ensino Médio é concebido, conforme nos diz o próprio autor, como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas e inspira as experiências pedagógicas dos docentes e se configura como a última etapa da formação de jovens estudantes.

Ancorado em um potente lirismo, em que as metáforas emergem e dão um tom suave e de leveza narrativa, essa obra nos convida a re-viver experiências pedagógicas no Ensino Médio rural e os conhecimentos e saberes experienciais produzidos por sete professores e professoras, que, como viajantes a convite do autor,

embarcam em uma bela viagem-formação, em que narrar é a bússola que os leva a produzir interessantes reflexões sobre a docência no Ensino Médio.

A relação teoria e prática aponta para um movimento contingencial de teoria, que também é uma prática e de uma prática, que é, por natureza, uma teoria da aprendizagem experiencial, vivencial e relacional, em contextos em que o ensino se efetiva, e, de igual modo, em contextos nos quais a formação também se tece. A reflexão é o combustível que retroalimenta as aprendizagens experienciais do ser professor e se efetiva nas relações que se estabelecem com os saberes da formação e da atuação profissional.

Ao descortinar as reflexões em torno das vivências educativas, tem-se validada uma concepção de aprendizagem experiencial da docência, que resulta de um processo de construção de saberes sobre práticas educativas, que leva em consideração a "verdade" do sujeito, as práticas que resultam de sua ação reflexiva e das formas de desenvolver aprendizagens, as quais se constituem pelos acontecimentos sua própria ação de aprender, logo de experienciar. (Larrosa, 2002, p. 40). A concepção de experiências educativas caracteriza-se por ações dialógicas e de cunho educativo, em que tudo o que o professor e o estudante desenvolvem, com a função de gerar aprendizagens, é tido como significativo, válido, validado e educativo. Desse modo, é nessa direção que a concepção de vivências na docência se insurge, num movimento experiencial da formação por pares, que faculta aprendizagem, tanto a quem ensina, como a quem aprende, possibilitando uma relação dialógica, que se produz no cotidiano e nos desafios, os quais estudantes e professores tecem para dar sentido àquilo que fazem.

Nesse aspecto, a relação com a escola básica é fundante para se pensar os processos de ensino e aprendizagem experiencial da docência, considerando que o cotidiano escolar se constitui num celeiro produtivo para se articular as questões didáticas, que transversalizam a formação por pares de professores que atuam no Ensino Médio.

Com uma centralidade em experiências que emergem da produção que professores desenvolvem no Ensino Médio, por habitarem a docência em suas tessituras singulares em comunidades rurais, essa obra torna-se convidativa e uma boa oportunidade para que leitores e leitoras embarquem nessa viagem-formação.

Boa leitura a todos!
Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva
UEFS/PPGE/NEPPU

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ*. [online]. **2002**, n.19, p. 20-28.

SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 13, p. 202-218, 2018. Ponta Grossa-PR. Disponpivel em: https//doi.org/105212/praxeduc.v.13i1.0012.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: Sverdlick, I. *et al*. *La investigación educativa*: Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc. 2007.

Um convite, uma apresentação!

Em *Vozes da docência nas ruralidades: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no Ensino Médio*, convido-os a embarcar em uma jornada profundamente pessoal e coletivamente significativa, guiada pelas memórias e experiências do autor, que moldam a estrutura desta obra. Através da lente da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o livro desdobra--se como um testemunho de resistência, uma crítica às políticas educacionais vigentes e um manifesto pela transformação pedagógica em contextos de ruralidade.

A narrativa começa com a reflexão sobre minha própria trajetória - da vivência em escolas públicas de uma cidade essencialmente rural, na Bahia, até a consolidação da minha identidade como educador e pesquisador. Este percurso não é apenas uma viagem pessoal, mas também um símbolo de resistência e possibilidade de mudança, traçando paralelos com as histórias de muitos outros envolvidos no sistema educacional brasileiro.

Central para o livro é a crítica ao novo Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando como essas políticas tendem a marginalizar ainda mais as comunidades rurais, desconsiderando a riqueza e a especificidade de suas necessidades educacionais. Frente a isso, articulo um argumento poderoso contra o retrocesso que essas reformas representam, ancorado em seu profundo conhecimento do contexto educacional rural e em minha experiência como docente.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas serve como a espinha dorsal do estudo, permitindo uma exploração rica e multifacetada das experiências pedagógicas dos professores do ensino médio nas ruralidades. Esse dispositivo não apenas enriquece a análise, mas também fortalece a voz dos professores, colocando suas histórias e perspectivas no centro do debate sobre a educação nas ruralidades.

O livro traz à luz as complexas dinâmicas de poder, cultura e identidade que permeiam o ambiente educacional nas ruralidades, revelando como a (auto)formação dos docentes é influenciada e moldada por essas forças. As histórias compartilhadas não são

apenas narrativas de desafios, mas também de resistência, inovação pedagógica e esperança.

Vozes da docência nas ruralidades: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no Ensino Médio é mais do que um estudo acadêmico; é um convite à reflexão e ação. Por meio de sua narrativa envolvente e análise perspicaz, não só destaca as urgentes questões enfrentadas pela educação no meio rural, mas também fornece um roteiro para a transformação educacional, baseado na valorização das experiências pedagógicas, na construção coletiva do conhecimento e na resistência ativa contra políticas educacionais excludentes.

Este livro é essencial para educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e todos aqueles interessados na intersecção entre educação, sociedade e transformação social. As narrativas e experiências documentadas nos conduzem a uma viagem-formação que não apenas desafia o *status quo*, mas também ilumina caminhos para uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora, especialmente, para as comunidades em territórios rurais que, há muito tempo, são marginalizadas nas narrativas educacionais dominantes.

Bilhete de viagem na mão! Boa viagem pelas acontecências narradas e documentadas ao longo das várias paradas pelos caminhos percorridos neste livro-experiência.

Verão do ano de 2025.
Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira.

Imagem 011: “Percursos da subjetividade na docência”. Silva, Antonio Gregório da, 2019. (Professor de Artes e Artista).

Preâmbulo: Como cheguei até aqui?

> *O que o texto significa não mais coincide com o que o autor quis dizer*.
> (Ricoeur, 2002, p. 104. Traduzido2.)

Inventar-se e reinventar-se é o que move a construção deste trabalho. Mobilizo o pensamento de Ricoeur (2002), para apresentar aqui minha obra que tem origem na minha tese de doutorado, uma vez que as experiências narradas, e que se materializam no texto, provocam no leitor outros deslocamentos interpretativos, que estão muito além do que foi pensado e aqui registrado.

Filosoficamente, a obra materializada em texto vai se constituindo enquanto energia que desvela outras formas de percebermos a escola e a ação pedagógica. Materializa-se como força pela constituição de outros caminhos, que nos conduzem por entre os paradigmas, os quais emanam do processo educativo. Revela, por fim, a condição subjetiva da prática pedagógica e dos

mundos possíveis que se abrem diante da reflexão na e sobre a ação pedagógica.

Apresento uma obra que estabelece não somente a construção teórica e empírica de um objeto, mas se constitui, na verdade, como um símbolo de resistência e metamorfose, pois se trata, essencialmente, de uma experiência-viagem-formação. *Vozes da docência nas ruralidades: viagem pelas narrativas documentadas de professoras/es no Ensino Médio* é contruída enquanto uma viagem narrativa pelas estradas experienciais de professores(as) do Ensino Médio, em território rural, ao mesmo tempo que enfrenta o desafio de desenvolver uma pesquisa sobre saberes experienciais documentados.

Por que a apresento como sendo uma experiência-viagem-formação? Trata-se aqui da obra construída no lugar de transformação e produção de novos sentidos. A experiência-viagem-formação representa o nascedouro e o que se passou no processo de construção coletiva de documentar experiências narrativas. Desse modo, a obra não foi construída somente a partir de questionamentos epistemológicos. Há uma série de elementos que se configuram a partir de um movimento relacional e pessoal, o qual se instalou nesse processo; e eu precisei primeiro encontrar-me, para somente depois encontrar-me com a obra.

É nessa perspectiva que este trabalho utiliza a metáfora da viagem para poder entender os elos de sentido produzidos nas experiências pedagógicas. Assim, inspiro-me na *Odisseia* de Homero (Lima, 2012), em que a jornada de Ulisses lhe proporcionou experiências que agregaram à sua vida outros olhares sobre o mundo e a forma pela qual se relacionava com as pessoas: os saberes e os conhecimentos gerados ao longo das batalhas que travou. A experiência de viagem na *Odisseia* remete-me ao processo de construção desta obra e à busca de argumentação e da intriga constituída pelas narrativas de experiências pedagógicas vis-à-vis minha experiência pedagógica e de pesquisador.

Como cheguei até aqui? É o questionamento que norteia esta pesquisa. Não é uma pergunta que surge por acaso, mas faz parte do meu processo formativo e da construção deste estudo. Antes desta questão, outras foram apresentadas, empurrando-me do lugar de segurança para o constante questionamento. Qual é a sua tese? O que você traz como categoria central desta pesquisa? Como pretende construir uma argumentação que sustente a sua tese?

Essas foram as primeiras perguntas que ouvi, ao ingressar no doutorado, e que ecoaram, fortemente, em meus ouvidos.

O interesse por investigações acerca das diversas ruralidades e seus desdobramentos, em uma proposta de Educação do/para o Campo, sempre foi minha motivação de pesquisa. Esse interesse nasceu no mestrado, com a discussão acerca das juventudes rurais e, atualmente, amplio tais estudos com esta obra sobre as experiências pedagógicas dos(as) professores(as) do Ensino Médio em escolas rurais.

Esta pesquisa/obra tem como objetivo central compreender as experiências pedagógicas de professores(as) do Ensino Médio rural, a partir de três questionamentos: como são construídas, narrativamente, as experiências pedagógicas de professores(as) do Ensino Médio rural? Como o contexto de atuação se revela nas experiências pedagógicas vividas pelos(as) professores(as) do Ensino Médio rural? Quais aspectos da (auto)formação foram constituídos pelos(as) professores(as) no processo de documentar, narrativamente, suas experiências?

O trabalho marca os percursos vividos por mim e pelos(as) professores(as) colaboradores(as) durante a realização da pesquisa-formação-ação. Com enfoque narrativo, optei por construir a investigação a partir da Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, enquanto um princípio político, epistemológico e metodológico, uma vez que tem como alicerce as bases etnográficas e (auto)biográficas de construção do conhecimento. É pertinente sinalizar que as pesquisas que tomam a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, em uma dimensão ontológica e epistemológica, no campo da pesquisa qualitativa e com narrativas no universo da (auto)biografia e da etnografia, surgem na Argentina, com os trabalhos desenvolvidos por Suárez (2005; 2007; 2009; 2017), professor da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires – UBA. Constituída no Laboratório de Políticas Públicas, a proposta de imersão na formação docente vai se convertendo, tempos depois, no Grupo de Pesquisa Memória docente e Documentação Narrativa (Traduzido)[3], e toma forma em alguns países da América Latina (México, Colômbia e Chile), indo além de Buenos Aires.

Desse modo, a Argentina se configura como propulsora da Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas, agregando outros países, por meio de organizações e redes de colaboração para a

discussão sobre formação e educação, quais sejam: Brasil, Colômbia, Espanha, México, Peru, Venezuela e Uruguai.

No Brasil, o debate sobre a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas e suas contribuições no campo da pesquisa (auto)biográfica ocorreram via realização do III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica – CIPA, na cidade de Natal/RN, no ano de 2008. Posteriormente, foi realizado o 4º Simpósio Memória, (Auto)biografia e Documentação Narrativa na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, coordenado pelo GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral. Agregam-se a esses marcos, experiências localizadas, com inspiração na documentação narrativa proposta por Daniel Suárez e seu grupo de pesquisa, com destaque para as pesquisas desenvolvidas pela Rede de Investigação na Escola – Rede RIE.

Realizei um estudo sobre a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas no Brasil, consultando o banco de obras e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor específico, para o recorte temporal até 2019, identificando, inicialmente, apenas uma dissertação de mestrado desenvolvida pela UNIRIO, sob a liderança da professora Carmen Sanchez, vinculada ao GEPPAN. Diante da escassez de documentos na CAPES, expandi a busca para o Google, onde encontrei mais duas dissertações: uma da UNICID, guiada pela professora Ecleide Furlanetto, que aplica a Documentação Narrativa em sua metodologia, mas não está registrada na CAPES. Além disso, destaco o estudo de Aline Machado Dorneles pela FURG, que, orientada por Maria do Carmo Galiazzi e coorientada por Daniel Hugo Suárez, inseriu elementos narrativos sem seguir o itinerário completo da Documentação Narrativa. Juliana Batista Faria apresentou na UFMG uma tese de doutorado que explora, biograficamente, a formação docente através do itinerário pedagógico da Documentação Narrativa, sob a orientação de Júlio Pereira e coorientação de Daniel Suárez, enfatizando a análise narrativa inspirada nesse dispositivo.

Ressalto que a partir da defesa deste trabalho, no ano de 2019, em formato de tese, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, orientado pela professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, outros trabalhos utilizando o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas passaram a compor o

cenário de pesquisa acadêmica, tanto pelo grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO/ UNEB, quanto pelo grupo Educação, Narrativas e Experiência Docente - NARRATIVIDADES na UNIVASF, além de outras universidades espalhadas pelo país, vinculando-se a uma perspectiva de formação em rede.

Acredito que apresentar esta breve revisão do estado da arte da pesquisa que se constrói a partir do dispositivo da Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas no Brasil, uma vez que, na Argentina, esta perspectiva de pesquisa está em desenvolvimento há 23 anos, alcançando, nos últimos anos, os países da América Latina já citados, justifica-se como aspecto demarcador do lugar que a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas ocupa no Brasil, ou seja, com tímida presença enquanto possibilidade de pesquisa-formação-ação, especificamente, no universo do currículo em ação e da memória da escola e na constituição da experiência como saber (Suárez, 2017; Alliaud, 2011).

Fica evidente a tomada de elementos inspiradores do dispositivo da Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas na construção de pesquisas que atentem para a experiência e a discussão do campo pedagógico como produtor de conhecimento. Com base na constatação e no aprofundamento epistemológico em que o dispositivo está envolto, avancei para a composição deste estudo, seguindo os princípios que orientam as pesquisas com a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas na Argentina, para então poder elaborar o trabalho que aqui se apresenta no formato de experiência-viagem-formação.

É uma obra construída em meio à poeira da estrada trilhada pelos(as) professores(as), entre a cidade e as escolas rurais, com a inserção de diversas paradas que se configuram enquanto possibilidades de reorganizar o planejamento, a escrita e as reflexões que vão surgindo a cada momento experienciado. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se converte em uma viagem narrativa, a qual, para acontecer, ensejou preparativos, organização de bagagem e planejamento das possíveis paradas para a alimentação e a retroalimentação que dão fôlego ao reinício da trajetória. Apresento a seguir como vou constituindo-me pesquisador e viajante nesta experiência-viagem-formação.

O universo da pesquisa

Estimulado pelo movimento da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, recorro às minhas memórias para constituir esta seção da obra como marco para o desenvolvimento do texto que se constrói. Faço esse movimento a partir de dois momentos significativos de minha vida: o primeiro refere-se a minha inserção no universo da formação acadêmica e, num segundo, minha constituição de docente e pesquisador. Entendo que, ao partir da minha experiência como educador, eu consiga melhor apresentar as reflexões teóricas que são constituídas ao longo do texto e, por conseguinte, elaborar argumentos que justifiquem a realização do estudo. Nesse caso, retomo alguns dos saberes experienciais que me vinculam à temática e atravessam o trabalho.

Ao iniciar a apresentação da obra, considero este espaço também como símbolo de resistência e metamorfose, aspectos que aqui tomam forma, por se tratar do momento em que apresento o meu percurso formativo. Sempre fui aluno de escola pública, o que, diante das condições de exercício profissional e da situação pedagógico-administrativa e curricular em que as escolas são constituídas no sistema educacional brasileiro – especialmente em meados da década de 1990 –, limita as possibilidades de sucesso acadêmico e de trilhar outros caminhos. Todavia, sou o exemplo de que é possível constituir outras "margens" na narrativa de vida de alunos e professores(as).

Lugar de resistência, persistência e construção de novos rumos para a educação, assim é como enxergo a obra e a percebo ganhar força, levando em consideração o momento político que vivenciamos em nosso país, marcado pela reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que desconsidera elementos essenciais para que, de fato, possamos oferecer a qualidade educacional necessária às crianças e aos jovens estudantes.

Com o novo Ensino Médio vigente e a política de implantação da BNCC, fica evidente o desaparecimento desta modalidade em comunidades rurais, desconsiderando a luta do movimento de Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo. Trata-se de um retrocesso face às conquistas

alcançadas nos últimos 22 anos.

É com os sentimentos de protesto, de indignação e de resistência, que me utilizo do lugar de estudante do Ensino Médio, em uma cidade do interior da Bahia, essencialmente rural, e das experiências na docência que daí foram se constituindo para justificar as escolhas, as dúvidas e as certezas em que o objeto desta pesquisa se debruça e tenciona escrever, quiçá, impulsionando outros possíveis movimentos para avançarmos pelas veredas da educação em território rural.

Neste trabalho, o Ensino Médio emerge como um cenário vital de formação, onde as práticas se entrelaçam com as vivências, moldando as experiências pedagógicas dos educadores e marcando a transição dos jovens estudantes para a etapa final de sua educação básica. Este período é visto não apenas como uma conclusão acadêmica, mas como um espaço de sociabilidade e de significado, onde os sonhos dos jovens começam a tomar forma e se projetar em planos de vida. O Ensino Médio se revela, portanto, um território onde os docentes desempenham um papel crucial como facilitadores dos processos de aprendizado e construtores do conhecimento.

Historicamente, a educação, em áreas rurais da Bahia e do Brasil, se restringia ao ensino fundamental, exigindo deslocamentos para a cidade para estudos avançados. Nas últimas décadas, legislações alteraram essa situação, ampliando o acesso à educação em todos os níveis, incluindo o rural. No ensino médio rural baiano, destaca-se o uso de tecnologia pelo Ensino Médio Intermediado pela Tecnologia – EMITEC, para atender regiões distantes e a opção do ensino presencial em escolas anexas, proporcionando contato mais direto com a educação, apesar dos desafios. Essas mudanças exigem dos professores adaptações em suas metodologias para atender às especificidades do ambiente rural.

Neste estudo, o Ensino Médio rural é, portanto, o ponto de partida para uma análise aprofundada sobre como os educadores constroem suas experiências pedagógicas em face das transformações educacionais e sociais recentes. Exploro como a docência, nesse contexto, não só afeta a trajetória dos alunos, mas também promove uma (auto)formação dos professores, desafiando-os a repensar suas práticas e contribuir para uma educação que, verdadeiramente, responda às realidades rurais.

Ao embarcarmos nesta viagem-formação, propomos quatro paradas (capítulos) que delineiam o percurso desta pesquisa, desde

a fundamentação teórica e metodológica até as vivências e reflexões no terreno da prática educativa rural. Cada etapa desta jornada é um convite para repensar o papel da educação no desenvolvimento dos jovens e na transformação das comunidades rurais.

Convido-os a se juntarem a nós nesta exploração das experiências pedagógicas do Ensino Médio rural, onde os saberes experienciados são tão cruciais quanto os acadêmicos. Bem-vindos a esta viagem de descobertas e transformações!

Imagem 02: “Trilhas das Histórias de Vida-formação”. Silva, Antonio Gregório da, 2019. (Professor de Artes e Artista).

Primeira parada: Composição da viagem: itinerários epistêmico-metodológicos, destino e viajantes

> O mundo escolar pode ser imaginado, então, como um mundo da vida […] Ou seja, como espaços, momentos e acontecimentos que dotam aquele território de cores vivas e particulares, e que são habitados por sujeitos que herdam e configuram teias de sentido para configurá-lo e significá-lo de forma peculiar (Suárez, 2017, p. 194, traduzido).[4]

Estimulado pelo que Suárez (2017) aponta na epígrafe, articulo às experiências de quem vive “esse território de cores vivas e particulares”, essa escola e os mundos que nela habitam, com conhecimentos da viagem-formação, que se teceu ao longo desta pesquisa. Faço isso a partir dos encontros e deslocamentos, que a

experiência-viagem-formação proporciona e, dessa forma, na potência que possui para a produção do saber.

A viagem, metáfora vivida na escrita deste trabalho, configura-se como o fio condutor por entre as acontecências[5] e os lugares da experiência, por meio dos quais a trama vai sendo tecida. Trama mobilizada pela intriga que desabrocha do encontro dos distintos fazeres que se presentificam nas narrativas documentadas e no processo formativo proporcionado ao longo do percurso. Configura-se, ainda, deslocamento que tem lugar nas experiências pelas quais passam os(as) professores(as), que constroem o Ensino Médio nas ruralidades e, por assim pensar, acredito que se constitui pelo movimento de sair de um determinado ponto a outro, mover-se, perceber-se em mudança de direção.

Esse deslocamento é o que motiva a construção dos caminhos, que me deslocam desde o planejamento de uma pesquisa e até sua realização. O fato de sair de um ponto a outro e descobrir ou provocar mudanças em si mesmos, ou na realidade que encontrarão, é o que impulsiona os viajantes a saírem dos seus lugares e se constituírem partes de outros lugares.

É a partir desses aspectos que a viagem pelo universo das experiências pedagógicas de professores(as) começa. Porém, antes de seguir, é preciso sinalizar quais foram os elementos que compuseram a minha mochila e orientaram a viagem-formação, configurando-se em uma pesquisa que passa a se confundir com o jeito de pensar e viver o universo do estudo, com as possibilidades que o território da experiência e do saber, construído como "política de conhecimento" (Suárez, 2007), toma forma no chão de uma escola e os sujeitos docentes, que a constituem como lugar de experiência, passam a "significá-la e configurá-la de maneira particular". Aos poucos, eu deixo de ser o pesquisador, o estranho, percebendo-me como viajante e sujeito desse espaço educativo, em que as experiências pedagógicas passam a me provocar e fazer repensar este universo do saber.

A provocação para experienciar o novo é a principal necessidade, política e cognitiva, e condição para descobrir o caminho, estabelecer novas relações, novas experiências e, enfim, reconhecer-se. Para caminhar é preciso ter uma direção; na pesquisa não é diferente. O reconhecimento da existência de distintos caminhos diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e está sempre em movimento, mutação. Os passos aqui representados tomam

como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas, de professores(as) que se deslocam orientados pela bússola do conhecimento produzido a partir da experiência, como território do saber construído, no contexto da escola e das relações estabelecidas com os sujeitos que nela habitam e sua comunidade.

Como viajante, traço a rota da viagem da pesquisa e, aos poucos, vou inserindo elementos que possibilitam um deslocamento consciente no desenvolvimento e no jeito de viver a experiência do pesquisar e dar vida a uma proposta de pesquisa-formação-ação, como propõe Suárez (2007). Para orientar o desenvolvimento do estudo, recorro a epistemologias, métodos e técnicas que se constituem como uma "bússola".

Assim, esta primeira parada da viagem está estruturada em três momentos: o primeiro constitui-se da narrativa experiencial-reflexiva da composição da viagem, dos aspectos epistêmico-metodológicos que estruturam a pesquisa, que se converte em viagem-formação pela construção desta experiência-formação.

O segundo está composto pela apresentação de elementos que me aproximam da escola e descrevem a experiência etnográfica, a qual me possibilitou acercar do cotidiano e do contexto da escola, dos(as) professores(as) e alunos e passar a fazer parte deste universo, não como um estranho, mas como alguém que também faz o deslocamento e vive a experiência por eles construída. Apresento ainda, nesse momento, os viajantes, aqui constituídos como professores(as) narradores(as) que dizem quem são e como chegaram até este universo, o "aqui" por eles definido e proporcionado pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Por fim, apresento os núcleos de sentido que fazem desta viagem-formação um movimento reflexivo e analítico da prática pedagógica no Ensino Médio em escola rural, e que constituem os caminhos que permitem a realização da pesquisa.

Sendas[6] da pesquisa: itinerários epistêmico-metodológicos

Os caminhos desta pesquisa foram constituídos a partir do entrelaçamento dos princípios epistêmicos, da validação e do rigor científico que são inerentes ao universo acadêmico-científico, e dos

princípios político-metodo-lógicos, da prática, planejamento e avaliação de elementos educacionais que embasam o fazer pedagógico. Nesse sentido, este trabalho fundamentou-se na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, como dispositivo epistemológico-político-metodológico, a fim de compreender as experiências pedagógicas de professores(as) do Ensino Médio nas escolas rurais.

Todo esse movimento está embasado na inserção no universo da escola e, por isso, a imersão etnográfica e hermenêutica, no processo, possibilita a ampliação do conhecimento sobre o lugar, as pessoas e o que elas fazem, seja no sentido prático ou no uso reflexivo deste fazer para se reconstruir. Para tanto, constitui-se, com base nos pensamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos aliados ao pensamento educacional contemporâneo (Barthes, 1972; Ricoeur, 1976; Geertz, 1994; Gadamer, 1997; Souza, 2014; Suárez, 2017).

O movimento de narrar para os seus pares experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Por partir dos preceitos da pesquisa-formação-ação, os sujeitos que participam do processo, na condição de narradores, têm a possibilidade de ampliar os próprios conhecimentos e refletir, por intermédio de suas práticas, sobre as experiências que marcam o seu percurso.

–"Não é somente escrever a experiência, é um processo mais complexo"! Chamava-me a atenção Daniel Suárez, no nosso primeiro encontro em terras porteñas, na experiência que tive no doutorado sanduíche.[7] Com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a pesquisa não é desenvolvida pelo pesquisador, mas ocorre um movimento contínuo de aprendizado e rompimento de paradigmas entre o pesquisador e o(a) professor(a) narrador(a), que reconstrói sua experiência pedagógica, ao narrar, escrever, comentar e reescrever. Os paradigmas passam a ser ressignificados, os padrões já não são mais os únicos caminhos que conduzem a prática pedagógica, a partir do momento em que são traçados diálogos contínuos entre os pares sobre o que se faz e poderia fazer, como foi feito e como pode melhorar, constituindo um movimento que rompe as estruturas, que distanciam o saber experiencial do saber científico, passando-se a estabelecer conversas na mesma mesa de debate.

A construção desses momentos, mobilizada por etapas distintas e estratégicas, como as oficinas de escrita, o seminário teórico-metodológico, o laboratório e a clínica de edição, compõe o movimento investigativo formativo que desencadeia a ação da documentação narrativa, em meio às bases teóricas da pesquisa-formação-ação.

Esses aspectos têm ainda a possibilidade de produção de análises, por meio da descrição densa, mediada pelas bases epistêmico-metodológicas da etnografia, uma vez que, ao mesmo tempo em que provoca a escrita por parte dos(as) professores(as), o investigador se constitui como um observador, que também refaz a escrita da sua trajetória de formação. Nesse sentido, no processo de documentação, durante o primeiro momento de escrita do(a) professor(a), ocorre um movimento de desnudar-se, pedagogicamente, diante do outro, no intuito de que sua experiência seja potencializada a partir dos comentários de seus pares e, desta maneira, o(a) professor(a) narrador(a) é provocado a refletir.

O entrecruzamento do acompanhamento do processo de documentação narrativa das experiências dos gestores de Centros de Formação Técnica e Profissional – CFP, em Buenos Aires, os debates acalorados que atravessam o outono e o inverno de Buenos Aires, ao longo dos encontros no seminário do doutorado sanduíche, lançaram-me à reconstrução de conhecimentos sobre as pesquisas com tom narrativo. Nesse sentido, um dos aspectos que me fazem retomar essa discussão está no que propõe Ricoeur (2002), quanto à discussão do círculo hermenêutico, em que as ações de interpretar e compreender são interpeladas pela dialogicidade, que vai tomando, assim, a centralidade do processo de documentar, narrativamente, as experiências pedagógicas.

Estimulado por estas perspectivas, mescladas ao meu interesse de pesquisa e, para dinamizar o trabalho de documentação narrativa, são realizados distintos momentos[8] de uma dimensão formativa, como já mencionado, que concerne à pesquisa-formação-ação. O primeiro momento ocorre em um seminário temático, que aproxima os docentes narradores das dimensões epistemológicas e metodológicas que situam a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como um marco para a indagação narrativa e a reflexão sobre as experiências e a própria

prática, que serão, ambas, documentadas. Os demais momentos são oficinas de escrita e de produção de texto, bem como um laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e, ao mesmo tempo, passam por um processo de diálogo constante entre os pares e estes(as) professores(as) narradores(as) passam a dar novos contornos ao formato do texto escrito, do mesmo modo que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas. Sobre estes aspectos, Dávila escreve que:

> Mergulhar em uma experiência específica, transformá-la em escrita, pensamento e reflexão, nunca acontece da mesma forma. Nesse caso, sempre que me propus a reescrever o relato da minha experiência de reconstrução-pesquisa-investigação da oficina, senti a necessidade de registrar cada detalhe do que havia vivenciado. Ao mesmo tempo, percebi que, ao longo do caminho de querer documentar todo o processo, ainda havia coisas que me interessavam, mas que não era o momento certo para contar (Dávila, 2014, p. 27-28, traduzido).[9]

É exatamente na perspectiva apontada pela autora que a experiência da documentação narrativa vai se configurando, ao passo que o narrar, o comentar e o reescrever vão tomando forma e possibilitando a reflexão sobre a experiência e a construção de novos saberes, neste caso, pedagógicos, ampliando o olhar sobre o espaço educativo.

"Dar a ler", como provocado por Larrosa (2003), é muito mais complexo do que a priori se apresenta, por isso, hoje, consigo compreender o primeiro diálogo estabelecido com o professor Daniel Suárez e já mencionado em outro momento deste texto. Isso se deve, principalmente, ao fato de que a documentação narrativa não será de fato fecunda se não provocar esse movimento de "Dar-se a ler". Desse modo, "Dar-se a ler" exige um exercício circular e contínuo para assim se tornar experiência e produzir o conhecimento, inicialmente, como formativo para quem faz a travessia e, posteriormente, para quem está disposto a desnudar-se e se entregar aos caminhos da experiência como formação e produção de saber. É o saber da experiência que possibilita convocar a escrita do relato e produzir o conhecimento vivencial, ou seja, o modo narrativo fundamenta-se em como buscamos dar forma e significado

à experiência (Bruner, 1986). Assim, o fato de narrar, escrever, comentar, reescrever o que vivi, constitui-se como um elemento fundamental para que, ao provocar os(as) professores(as) a documentarem suas experiências, eu pudesse convocá-los a identificar o que foi significativo em sua experiência pessoal e profissional no desenvolvimento do fazer pedagógico no Ensino Médio em escola rural.

O fazer da pesquisa e a vivência dos princípios postulados pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas deram-me a condição de realização junto aos(às) professores(as), de desenvolver, no trabalho de campo, o itinerário pedagógico e a produção de documentos narrativos por estes profissionais. O fato de vivenciar o processo inerente ao dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas desenvolvido na Argentina, ou pelo menos passar por uma imersão no que diz respeito aos seus princípios e fazeres, foi decisivo para que eu pudesse perceber, de fato, o seu potencial no momento do campo e da escrita desta experiência-viagem-formação. Sendo assim, a imersão teórica e vivencial para a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas é prerrogativa para quem coordena e desenvolve tal dispositivo na pesquisa.

Dessa forma, o processo de documentar, narrativamente, as experiências ocorreu de maneira concatenada, entre seminários, oficinas, laboratórios e clínica de edição pedagógica. Não ocorreu de maneira linear, ou todo em um bloco de seminários que, após finalizado, deu início ao movimento das oficinas. Na verdade, as atividades estavam entrelaçadas de maneira a possibilitar que o(a) professor(a) pudesse construir, narrativamente, suas experiências, em três movimentos: i) identificação da experiência, como transformá-la em documento, momento da construção narrativa, demarcado pela significação da experiência e sua relação com o documento, com o público; ii) indagação da experiência e do mundo do texto, quando se questiona o texto, as transformações que a escrita vai configurando e materializando, e, dessa maneira, outros sentidos vão brotando do processo reflexivo, que é impelido por questionamentos (Ricoeur, 2002); iii) publicação dos textos, ou de maneira pragmática, estágio em que se vivencia a edição pedagógica dos relatos, promovendo, assim, suas características de documento publicável e com potencial pedagógico destacado (Suárez, 2009).

Considerando que a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas dos(as) professores(as) possibilita a retomada de suas práticas por intermédio de seu registro, tal dispositivo converge para que o narrador possa construir sua narrativa de maneira a produzir, em um processo de reflexividade e dialogicidade, as dinâmicas do seu cotidiano. Em outras palavras:

> Ao recuperar, interpretar e recriar o conhecimento prático que os professores produzem através da sua prática profissional, os diferentes percursos de formação de professores e docentes que são concebidos e desenvolvidos estarão intimamente informados e relacionados com a diversidade, heterogeneidade e complexidade do ensino escolar (Suárez, 2005, p. 9, traduzido).[10]

Os sujeitos narradores instigados acerca dos seus fazeres são convidados a registrá-los, narrativamente, e a também inserir na reflexão os aspectos inerentes à construção de suas experiências. Na verdade, a escrita é iniciada quando é solicitado que reflitam sobre suas experiências pedagógicas e que considerem, nesse processo de registro, as indagações de suas práticas de forma individual e coletiva. Desse modo, é pertinente apontar para o que propõe Suárez:

> […] professores-contadores de histórias se envolvem individual e coletivamente em certas práticas narrativas e investigações qualitativas e autobiográficas por meio das quais eles reconstroem e colocam em tensão suas próprias experiências pedagógicas vividas, os mundos escolares que eles habitam e criam, e os entendimentos pedagógicos que eles colocam em jogo para dar-lhes significado e unidade ao longo do tempo (2015, p. 75, traduzido).[11]

O questionamento de sua própria prática e a de seus pares, como processo formativo e reflexivo, permite que a viagem narrativa se constitua em diálogo com o contexto e os objetivos inerentes às distintas práticas pedagógicas. Diante disso, a inserção da etnografia no contexto escolar, como elemento agregado ao processo de construção da pesquisa, possibilitou uma aproximação da etnografia do campo da educação. Em um diálogo direto com o

desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, alia-se a (auto)biografia e a etnografia na gênese do dispositivo.

Para tanto, é pertinente sinalizar a contribuição de André (2012, p. 41), quando observa: "a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária".

A vinculação do trabalho etnográfico à abordagem (auto)biográfica constituiu-se por um conjunto de ações que possibilitou a entrada no campo da pesquisa, a imersão nas subjetividades dos sujeitos e no lugar e a possibilidade de interação com os resultados produzidos pela pesquisa, mediados pelo rigor e a cientificidade necessária ao desenvolvimento do estudo.

A imersão no campo e a produção de um olhar adensado do processo educativo que o lugar desenvolve são pertinentes para se construir uma compreensão hermenêutica, como a proposta para esta pesquisa. A dimensão etnográfica traz em seu cerne as possibilidades interpretativas que o processo requer. No caso deste estudo, vale considerar que, para a compreensão do contexto vivido e praticado pelos(as) professores(as) em suas atividades pedagógicas, junto aos jovens estudantes do Ensino Médio em escola rural, foram consideradas as dimensões organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural em que os envolvidos estão imersos (André, 2012).

A abordagem (auto)biográfica é utilizada como eixo articulador, em conjunto com os princípios etnográficos, no âmbito do processo de desenvolvimento do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, para a construção do corpo metodológico. É a partir daí que a prática hermenêutica se configura como possibilidade para que a viagem-formação possa ser experienciada no universo das narrativas, que passam a produzir significações nesta experiência-viagem-formação, uma vez que:

> […] a narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da história de vida, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

O campo (auto)biográfico – que se inscreveu nas narrativas de experiências que se constituíram no processo de documentar – valida a composição de saberes que estão vinculados ao contexto da docência, todavia estes saberes não são validados como conhecimento no cotidiano dos(as) professores(as). Quando os(as) professores(as) buscaram compartilhar as experiências de si com as experiências dos outros, o reconhecimento desses saberes, na reconfiguração do momento vivido, constitui-se pela composição da intriga, nas distintas temporalidades da narrativa. Através do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, os(as) professores(as) narradores(as), ao disponibilizarem suas experiências na mesa de debates do processo de pesquisa-formação-ação, estabelecem condições para que o enredo de cada uma de suas narrativas passe a figurar em parte do movimento de escrita, constituindo, assim, a intriga.

A *mimesis*[12] que os(as) professores(as) vivenciaram, na dimensão analítica e crítica da própria prática, desencadeada na composição (auto) biográfica das narrativas, configurou-se como possibilidade de implicação e de compreensão dos modos como suas experiências significam para a sua vida-formação-atuação docente. Os(as) professores(as) passaram a (re)apro-priar-se de suas experiências, não como algo que, simplesmente, aconteceu, mas como algo que produziu, em seu fazer, outros sentidos, ou seja:

> […] essas histórias são contadas com as mesmas palavras, argumentos e estilos que os atores dessas experiências usam enquanto as desenvolvem, para ordená-las e dar-lhes sentido e valor moral, para alinhá-las com suas próprias vidas, de acordo com suas próprias sensações e crenças, a partir de suas próprias convicções e aspirações (Suárez, 2011, p. 98, traduzido)[13].

A experiência de uma pesquisa na qual a participação dos sujeitos acontece de maneira colaborativa demarca um divisor de águas, no que tange ao formato das pesquisas acadêmico-científicas que, rotineiramente, acontecem. Tais questões direcionaram-me ao aprofundamento de conceitos, que envolvem a pesquisa-formação-ação. Acredito que:

> […] às vezes é difícil distinguir entre reflexão profissional (sobre a própria prática) e pesquisa-ação. A

> distinção reside no grau de intencionalidade e sistematização da reflexão. A pesquisa-ação requer uma espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão (Anderson; Herr, 2007, p. 48-49, traduzido).[14]

Aqui se inscreve o ponto central em que a pesquisa se efetivou, o movimento em espiral do qual faz parte a pesquisa-ação foi ampliado quando da inserção do aspecto formativo vivenciado, no que tange à documentação das experiências. Como mencionado por Anderson e Herr, na citação acima, Borda (2008) considera o quão desafiador é o trabalho com a entrada participativa, ao mesmo tempo em que nos provoca para a possibilidade de adensar, metodologicamente, as pesquisas e incluir outras formas de análise dos seus resultados, uma vez que esse tipo de entrada na pesquisa é "[…] como uma experiência necessária para progredir na democracia, como um complexo de atitudes e valores, e como um método de trabalho que dá sentido à práxis no terreno" (Borba, 2008, p. 7, traduzido).[15]

Desse modo, é pertinente elucidar um último aspecto que sustenta a composição epistêmico-metodológica da experiência-viagem-formação que aqui se constitui. Ao fazer emergir das experiências a valoração do conhecimento que está presente no chão da escola, pelo processo de pesquisa-formação-ação, a reflexão propiciada pelas práticas – etnográfica e (auto)biográfica – inerentes ao dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas evoca novas perspectivas de composição da experiência (ou do saber da experiência). Tais perspectivas, devemos salientar, estão presentes nos debates acerca da constituição das Epistemologias do Sul (Santos, 2010a), que não adentro de forma mais aprofundada, pois, por se tratar de uma pesquisa experiência-viagem-formação, corrobora os princípios que assinalam tal corrente teórica.

A composição epistemológica que dimensiona a experiência dos(as) professores(as), que se torna documentada e conhecida, está relacionada à possibilidade de emergir, como elemento inerente à crítica da razão indolente, que se configura na condição de uma ecologia dos saberes, em contraposição à monocultura dos saberes, da razão metonímica, como observa Santos (2002). Assim, propõe-se darmos vazão aos saberes que se constituem em espaços não declarados, não existentes. Nesse movimento, está presente a

identificação dos contextos e práticas em que estes saberes operam, constituídos de experiências individuais e coletivas, todavia, ainda não reconhecidas.

Em consonância com a perspectiva de identificação das práticas em distintos contextos, acredito que a utilização do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas estabelece um diálogo profícuo com as Epistemologias do Sul, de maneira particular com a Sociologia das ausências e das emergências, segundo os escritos de Santos (2002). Por mais que a pesquisa não enverede pelo adensamento das questões epistemológicas e filosóficas da decolonialidade, as experiências compartilhadas e documentadas remontam à emergente condição de visibilização de experiências, que se distanciam dos espaços de conhecimento reconhecidos hegemonicamente.

Destaco a condição de saber que as experiências se revestem, pois marcam, tocam e transformam a prática pedagógica no Ensino Médio. Todavia, estão no campo do anonimato e, assim, não passam de uma mera prática. Viver o movimento de coordenar o trabalho pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas revelou-me que tais experiências, consideradas *experiências desperdiçadas*, emergem da narrativa documentada de professores(as) sobre o contexto da prática pedagógica, a partir do protagonismo docente (Santos, 2002; Suárez, 2011). Assim, promovem a autoria docente, evidenciando uma prática viva de uma experiência que tem sentidos e promove a composição de outros fazeres.

Dito de outro modo, tal perspectiva constitui as possibilidades por meio das quais os(as) próprios(as) professores(as) podem analisar seus fazeres do ponto de vista crítico e formativo, tornando-se condição para visibilizar e significar suas experiências, pelo status de conhecimento. Compreendo que não seja um movimento de substituição destes saberes, mas de potencialização que promove experiências mútuas de aprendizagem significativas para os(as) professores(as) e suas relações socioculturais, vivenciadas na prática da docência.

Ao passo em que registram, refletem e constituem outros modos de fazer na docência, tais experiências ganham *status* de saber experiencial e compartilhado, não mais se configurando como vividas isoladamente e consideradas “desperdiçadas”. Dessa forma, passam a ser significadas na ação daquele docente que a

documentou e reverberam na reflexão sobre a prática pedagógica de outros(as) professores(as), que a tomam como elemento de conversa para repensar os seus fazeres. Assim, de experiências desperdiçadas passam a constituir-se enquanto movimento de instauração de uma política de sentido, uma nova política de conhecimento (Suárez, 2019; Souza, 2014) diante daquele hegemonicamente constituído.

Desse modo, a bagagem constituída, ao longo da viagem-formação a que faço referência e que compõe este lugar da pesquisa, toma como centralidade a possibilidade de constituição de alternativas que cabem nos horizontes da realidade da qual passei a fazer parte, na condição de pesquisador, buscando a elucidação das possibilidades concretas, que se destacam como formação pela experiência e a ampliação simbólica dos saberes e práticas da docência no Ensino Médio em escolas rurais.

Como a análise se constitui no processo e faz parte da viagem?

O dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas constitui-se como uma estratégia que viabiliza desenhar, coletivamente, outras possibilidades de formação e desenvolvimento docente. Para o campo acadêmico, no caso desta pesquisa de doutoramento, adoto-o como um princípio desencadeador da construção epistêmico-metodológica, que dá corpo ao material de pesquisa produzido. Ademais, alio-me aos seus princípios constitutivos, para proceder a uma perspectiva de análise em que as narrativas não figuram como excertos que conformam o diálogo com determinado núcleo de sentido que vai surgindo. Nesse sentido:

> […] a documentação narrativa tenta fornecer tempo, espaço e esforço para que, ao escrever, ler, conversar e pensar entre colegas sobre histórias de experiências, os professores possam mostrar, refletir e debater sobre o que acontece e o que acontece com eles na escola, na formação de professores e em seu próprio desenvolvimento profissional (Suárez, 2011, p. 109, traduzido)16.

Como observado pelo autor, na Documentação Narrativa de

Experiências Pedagógicas, o processo de análise ocorre, intrinsecamente, a um movimento colaborativo e reflexivo. Assim, não existe uma análise específica das narrativas documentadas, mas um registro da experiência na condução da formação e da produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, ao tempo em que se reconstrói a experiência do pesquisador, sendo retomadas aqui as perspectivas da pesquisa-formação-ação (Argnani, 2015).

Cada etapa do dispositivo apresentada vai se configurando, ao passo em que os envolvidos vivem as fases da pesquisa, de forma que ocorre um processo colaborativo de análise por meio do qual as experiências são apresentadas, narradas e postas na mesa de debate, construindo um todo interpretativo/interpretável que elucida a complexidade do fato narrado e vivido.

Nesse processo colaborativo de análise em rede, associado ao movimento de produção dos documentos narrativos, segundo uma dinâmica de colaboração entre os pares e a presença do pesquisador, optei pela perspectiva da conversa em rede colaborativa, uma vez que o processo analítico, no caso deste estudo, toma forma à medida que as narrativas de experiências são ampliadas, mediante o movimento de narrar, comentar e reescrever. O diálogo entre os pares vai permitindo ao narrador docente e ao pesquisador, ambos envolvidos no espaço de construção das narrativas de experiências pedagógicas, a inserção de um olhar para além do que está sendo posto na mesa de debate, configurando-o enquanto "política de sentido" (Souza, 2014) no universo do narrar.

A conversa em rede colaborativa está fundamentada no ciclo hermenêutico (Gadamer, 1997; Ricoeur, 2002), nos processos de "compreensão e explicação", mediados pela produção de sentido e significado da escrita. Dessa forma, recorro ao que sinaliza Ricoeur (2002), para que as regularidades e irregularidades do narrado/vivido sejam analisadas de maneira colaborativa e propositiva, no movimento de registrar a experiência. Para além dessas questões, na realização das oficinas, laboratórios, clínicas e seminários – que constituem o itinerário pedagógico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas –, emerge o diálogo como fio condutor das reflexões e análises. A interlocução dos participantes reveste-se de epistemologia, pela construção metodológica das conversas em rede colaborativa, enquanto perspectiva analítica do dispositivo, de acordo com Sampaio *et al.* (2018) e Ferraço e Alves (2018). O dispositivo configura-se, assim, como um procedimento alternativo

de pesquisa, como possibilidade contra-hegemônica de produção do conhecimento científico.

A partir da metáfora da viagem-formação que conduz a pesquisa e, consequentemente, da produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, que é construída ao longo do processo da pesquisa, a conversa em rede colaborativa cumpre a seguinte estruturação:

- Experiência de documentar narrativamente construção do processo formativo e reflexivo mediante cada ciclo do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, em que as etapas de narrar, escrever, comentar e reescrever as narrativas ganham novos contornos, pois entrelaçadas aos comentários tecidos pelos pares, a partir dos seminários temáticos, oficinas de escrita e produção de texto, laboratórios de tematização pedagógica e clínica de edição pedagógica;
- Publicização e divulgação dos documentos narrativos entre os seus pares, professores(as) não envolvidos na escrita da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, alunos e comunidade científica, oportunizando novas aproximações sobre as experiências documentadas, de maneira particular com a realização do ateneu de experiências pedagógicas e a publicação das narrativas de experiências pedagógicas, de maneira a ganhar força na condição de documentos pedagógicos;
- Leitura detida e repetida dos documentos narrativos, em contraposição aos registros de campo inerentes à prática etnográfica desenvolvida;
- Compreensão hermenêutica – interpretação da realidade a partir do mundo do texto – experiência como território de saber, constituída como movimento reflexivo vivido entre professores(as) narradores(as) e pesquisador, ao longo de todo o processo.

Foram esses quatro momentos que considerei como norteadores da incursão analítica que perpassou os momentos construídos coletivamente, ao criarmos possibilidades interpretativas das experiências suscitadas e a tomada desses resultados escritos como parte do corpo de autores, para a sustentação da obra. Como

descrito, a análise foi se configurando ao longo de todo o processo e constituindo-se por intermédio da composição da reflexividade individual e coletiva, ambas produzidas pelos(as) professores(as) narradores e eu, na condição de pesquisador.

Ao enveredar pelas narrativas e contrapô-las às reflexões construídas no processo de narrar, pude identificar potenciais pedagógicos presentes nos documentos narrativos e, sob a ótica da hermenêutica e das distintas leituras dos textos produzidos, construí inferências e inter-relações entre o mundo do texto e as relações contextuais e significantes que sustentam a intriga e a trama de cada narrativa.

São destacados como potenciais pedagógicos a condição reflexiva da prática e o que a torna uma experiência significativa, de maneira explícita, é o desdobramento de um conteúdo didático em potência criadora na vida dos estudantes, bem como a possibilidade destes enxergarem, em uma aula, os feitos que levam à aprendizagem significativa, mediada por um ensino também significativo (Rodrigues, 2019a; Sousa, 2019).

A intriga que os(as) professores(as) movimentam na escrita de suas experiências demarcam a condição analítica e a constituição de aprendizagens práticas que se tornam conhecimentos, os quais, ao circularem entre pares, passam a estabelecer redes de conhecimento na direção do pensamento pedagógico e da articulação de novas práticas pedagógicas. Assim, permitem se reconstruir, tornando as reflexões potenciais elementos pedagógicos para outros docentes – que estão ou desejam desenvolver sua ação pedagógica nas comunidades rurais –, caso específico desta experiência-viagem-formação e da pesquisa-formação-ação.

De modo distinto do movimento compreensivo-interpretativo presente na teoria da interpretação de Ricoeur (1976), desenvolvo aqui um processo de construção de novos olhares e de discussão conceitual, demandado pelos núcleos de sentido suscitados no processo de documentar narrativamente, problematizando, dessa forma, conceitos já estabelecidos. Ocorre, nesse caso, uma recursividade por meio da qual é possível tecer paralelos entre os saberes documentados e refletidos no processo e os modos de interpretar, de forma a vislumbrar outras possibilidades formativas e de conhecimento que o texto passa a revelar.

Não me utilizo de recortes de excertos como fonte analítica, mas do processo e do resultado das conversas em rede colaborativa, em

que se apresentam conceitos teóricos que sustentam as questões que emanam da leitura. Nesse movimento, estabelece-se um diálogo constante entre o que dizem os(as) professores(as) narradores(as), convertidos em autores, no movimento de narrar e documentar suas experiências, e os saberes academicamente já produzidos. Analiso aqui o que Ricoeur (1976, p. 41) chama de função comunicativa do texto, ou seja: "*o que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando o escreveu*".

Destaca-se aqui o principal desafio para incluir a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na pesquisa acadêmica, dispositivo pelo qual as narrativas não são tomadas como fonte de análise, mas todo o processo de sua construção. Além disso, após os textos se tornarem públicos, estes se inserem na composição da análise como um suporte teórico que sustenta a leitura do mundo do texto surgida ao longo do processo de sua escritura.

Em outras palavras, recorro ao texto produzido no terceiro e quarto momento, já descritos como forma de análise, e alio a esta busca o movimento reflexivo que o fez surgir. Nessa leitura, passo a destacar os potenciais pedagógicos que me permitam constituir as relações de significação que o texto agora apresenta.

Os sentidos atribuídos à escrita do texto e os significados que suscitam, quando da leitura por outra pessoa, conformam o que passei a nomear de conversa em rede colaborativa, por se constituir de possibilidades indistintas de refletir sobre a experiência, situando-se do lado de quem a narra e escreve ou de quem a ouve e comenta. A produção do significado autoral é o que legitima a condição de uma análise em que o leitor imprime ao texto outros aspectos interpretativos e compreensivos que observa naquele escrito.

Articulando tais questões ao processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, cabe aqui sinalizar que a viagem-formação pelo universo do saber docente, por intermédio das experiências narradas, toma forma exatamente a partir do momento em que a política de sentido atribuída às experiências narradas e dialogadas entre pares evoca uma "política de conhecimento" (Suárez, 2005). Em outras palavras, o sentido dado às experiências possibilita a validação dos saberes experienciais, havendo, nesse sentido, a confluência de forças para que o aparato legal que constitui o ambiente educacional passe a considerá-las como uma outra forma de conhecimento.

Acredito que esse aspecto vem a ser o elemento chave, no tocante ao trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, todavia necessita envolvimento e aprofundamento por parte dos(as) professores(as) narradores(as), equipe de docentes pesquisadores e coordenadores do processo de documentar narrativamente.

É nesse movimento contínuo e permanente que as práticas pedagógicas documentadas avançam e passam a figurar outras possibilidades, no que se refere à constituição da cultura escolar, levando-se em conta o seu contexto e a vida cotidiana em que estão inseridas.

A conformação da experiência, ou do saber da experiência, como uma das perspectivas de conhecimento validado, vai se configurando como um movimento político a partir do qual se constitui a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (dispositivo epistemológico-político-metodológico). Ao passo em que proponho um diálogo entre o texto produzido, os significados que nascem de leituras repetidas e a relação com o universo contextual do qual fazem parte, imprimo a construção "*dialética da autonomia semântica do texto*" (Ricoeur, 1976, p. 43) e, dessa forma, a condição de tomada de consciência dos sentidos que podem emergir desse diálogo.

A aproximação do mundo do texto e as leituras possíveis que emergem, ao longo dos diálogos em rede colaborativa, foi o procedimento que me possibilitou construir inferências para a sustentação da experiência-viagem-formação, que se debruça sobre as experiências pedagógicas de professores(as) do Ensino Médio rural e a significação dos processos (auto) formativos desenvolvidos por esses sujeitos.

Diante do exposto, considero pertinente retomar o debate sobre a concepção de experiências desperdiçadas (Santos, 2010a), que são consideradas ausentes no que diz respeito a sua contribuição social e relação com a produção do saber. Nesse caso, porém, a pesquisa mostra, claramente, que se constitui um movimento contra-hegemônico, em que estes saberes, entendidos como ausentes, são alçados ao *status* de significantes e com elevado valor social.

Evidenciar tais experiências e proporcionar-lhes a condição reflexiva e significativa para a conformação de saberes decorre da possibilidade de configurar-se, na conversa em rede colaborativa que se foi desenhado, dando visibilidade ao longo da pesquisa, em

conjunto com os(as) professores(as) colaboradores(as), e da escrita da experiência-viagem-formação, a autoria destes saberes experienciais documentados por estes(as) professores(as).

Dessa forma, ao concluir a apresentação/descrição dos itinerários epistêmico-metodológicos desta viagem, passo a narrar o primeiro movimento da pesquisa, que tem lugar na prática etnográfica vivida na escola rural. Nesse primeiro movimento (e a partir dele), foi possível realizar o processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e, consequentemente, a produção dos documentos narrativos por parte dos(as) professores(as), ao registrarem suas experiências pedagógicas.

Entre a poeira da estrada e as trilhas educativas

Ao longo de dois meses, entre fevereiro e março de 2017, vivenciei um movimento formativo, investigativo e de aproximação com o lugar que se tornaria o meu campo de trabalho, investigação e formação por/pela pesquisa. A ansiedade e o receio do que eu encontraria foram sentimentos que me acompanharam, quando me dirigi à escola pela primeira vez – Que professores(as) vou encontrar? Terei condições de provocar a empatia necessária à construção de um movimento de troca de saberes e não apenas de coleta de dados, como costumeiramente se faz nas pesquisas? Como farei para adentrar a temática que postula o desenvolvimento da pesquisa, sem ser invasivo ou condutor das respostas, ou melhor dizendo, como farei para não deixar que os meus “pré-conceitos” dominem o meu olhar sobre o que poderia encontrar na escola? Todavia, esses questionamentos me auxiliaram a viver os momentos da pesquisa aos poucos e com intensidade e, à medida que as situações do cotidiano e do contexto da escola iam se descortinando nas conversas, observava e me integrava ao ambiente educativo.

A composição do campo metodológico do estudo tem uma vinculação direta com as experiências que vivenciei ao longo de minha vida e que me levaram para o campo da pesquisa, como pesquisador que, ao mesmo tempo, dialoga com as experiências narradas e vividas pelos(as) professores(as) que colaboram com o estudo. Aliar tais possibilidades formativas me permitiram avançar para pensar o campo da formação e da atuação curricular docente

por intermédio do saber da experiência, narrada e documentada.

Esses são elementos motivadores que me fizeram refletir sobre as estratégias que deveriam me apoiar para eleger o espaço da pesquisa. Nesse sentido, fiz uma série de tentativas para enfim definir a ida para a Escola Municipal Antônio Francisco de Oliveira, localizada na comunidade de Goiabeira II, distrito de Juazeiro/BA, que oferece Educação Básica nas modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e acolhe, nos turnos da tarde e noite, os(as) professores (as), alunos e uma pessoa responsável pela organização administrativa do Colégio Dom Avelar Brandão Vilela, para a oferta do Ensino Médio. Este é o lugar em que o estudo começa a tomar forma.

A escolha dessa escola está intimamente ligada à sua vinculação à comunidade rural, situando-se além do bairro João Paulo II. Suas ações chegam a comunidades rurais com a oferta do Ensino Médio para os jovens que ali vivem e seu entorno. Faço referência, portanto, à transposição da estrutura pedagógica e curricular que constitui a escola, da cidade para a comunidade rural, ou seja, a parte organizacional e pedagógica da escola está localizada na área urbana, no bairro acima mencionado, e, em parceria com uma escola do município localizada em comunidade rural, os(as) professores (as) desenvolvem suas atividades pedagógicas diárias.

A estrutura organizacional e pedagógica da escola anexo está assim constituída: são 6 (seis) turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, distribuídas pelos turnos vespertino e noturno; 107 alunos que compõem as seis turmas – três no período vespertino e três no período noturno (dados de 2016, todavia, em 2017, o número de matriculados foi de 90; e no ano de 2018 a escola contou com 119 alunos); são 9 (nove) os professores(as) que ali trabalham se deslocam, diariamente, entre a cidade e a comunidade rural; nenhum deles reside na comunidade rural em que a escola está instalada. Todavia, no ano de 2017, acrescenta-se a presença física do vice-diretor que também exerce a função de docente e, consequentemente, altera a organização pedagógico-administrativa do anexo, ou seja, de certa forma as atribuições administrativas acumuladas pelos(as) professores(as) passam a ser assumidas pela figura do vice-diretor. São os deslocamentos que possibilitam aos professores(as) perceber o lugar e as formas de habitá-lo, configuradas como ruralidades distintas (Meireles, 2018).

Ao chegar à escola, pela primeira vez, algo chama a minha

atenção, tanto por aquilo que os(as) professores(as) expõem, quanto pelos aspectos que observo em relação aos alunos e à organização pedagógica da escola. Os alunos do turno vespertino são jovens e adolescentes oriundos das fazendas vizinhas e alguns da própria comunidade. Já os que estão matriculados à noite são trabalhadores e se aproximam muito do perfil que compõe o público da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o que apresentam os(as) professores(as) e observo ao longo da construção do meu diário de campo, na perspectiva etnográfica.

Ao longo das idas e vindas no transporte que conduz os(as) professores(as) até a escola – é pertinente abrir um parênobra para destacar que esse tempo se constitui de diálogos constantes de troca de aprendizado e de experiências entre os distintos sujeitos, da mesma forma que alguns buscam descansar da primeira jornada de trabalho, já realizada no turno da manhã. Discutimos quem é esse estudante que habita – se constitui parte, está presente – na sala de aula do Ensino Médio e quais as suas distintas ruralidades.

Dentre algumas das reflexões que fizemos, pensamos na condição identitária que estes jovens apresentam naquele cenário e, assim, rememoro a discussão sobre juventude nas ruralidades, especificamente, a condição de jovens em trânsito, que se constituem num movimento híbrido de identidade (Oliveira, 2014). Os debates travados nas últimas décadas destacam, principalmente, o envelhecimento do campo e o crescimento constante do desinteresse dos jovens pela continuidade da agricultura familiar. No entanto, no ambiente em pauta, os jovens ainda estavam muito envolvidos. Porém, seu envolvimento, como escreve Wanderley (2007), dá-se na perspectiva de um novo rural, não mais como agricultura de subsistência, mas com a inclusão de outros formatos de produção e geração de renda, bem como novas estruturas socioculturais.

Tais questões estavam implicadas à prática pedagógica dos(as) professores(as) que protagonizam as experiências documentadas nesta experiência-viagem-formação. A reflexão sobre quem eram os sujeitos jovens que circulavam pelas salas compõe parte das narrativas desses(as) professores(as), que mobilizam o processo de aprendizagem, em suas práticas cotidianas no contexto das ruralidades, sem desconsiderar o jovem estudante.

O movimento de adentrar a escola e as salas de aulas, a experiência de seguir o mesmo trajeto diário destes(as)

professores(as) e o contato com os alunos que, muito timidamente, vão contando suas experiências e expectativas quanto a viver esse tempo de formação, fez-me sentir parte do mundo escolar da Goiabeira II. Aos poucos, vou conhecendo como os(as) professores(as) planejam e desenvolvem suas aulas, num movimento de deslocamento contínuo, desde o trânsito entre a cidade e o mundo rural, a organização administrativa que passa a ser responsabilidade destes(as) professores(as), uma vez que todo o corpo administrativo está na cidade.

A presença do Ensino Médio na comunidade rural e o esforço desses(as) professores(as) para discutir e dialogar os projetos de vida dos meninos e meninas que ali vivem, reverte o quadro apontado, de que estes jovens precisam sair de suas comunidades para a finalização dos estudos, exatamente na fase de sua vida em que algumas marcas identitárias começam a despontar com força, dentre elas os desejos, os sonhos, a necessidade de autonomia e autoria de seus feitos. A escola torna-se, então, esse veículo, em mão dupla, por apresentar visões outras que podem aproximar e/ou distanciar as juventudes ali presentes do universo das ruralidades. Foi possível aceder a esse elemento através da prática etnográfica do cotidiano da escola e do contexto das práticas pedagógicas desses(as) professores(as), bem como dando os passos seguintes, ao documentá-las. Em outras palavras,

> Assim, o que um estudo etnográfico busca é descrever contextualmente as relações complexas entre práticas e significados para pessoas específicas sobre algo em particular (seja um lugar, um ritual, uma atividade econômica, uma instituição, uma rede social ou um programa governamental) (Restrepo, 2016, p.16, traduzido).[17]

O movimento etnográfico vivenciado ao longo da pesquisa possibilitou a aproximação com os(as) colaboradores(as) e o lugar onde o estudo se desenvolve. Nesse contexto, foi possível a descrição contextual das relações complexas entre as práticas e significações para o lugar do ensino médio desenvolvido no rural e marcado, fortemente, nas experiências documentadas por estes(as) professores(as).

Mediante esse entendimento constituído e na relação com a compreensão de Ensino Médio, Arroyo (2014, p. 54) nos faz refletir

sobre o lugar das práticas inovadoras nas escolas, sob a ótica de um conhecimento que se faça dinâmico e não estático, em que devemos romper com a lógica de que se trata de um cenário propício à composição de disputas na sociedade, ou seja, o processo de ensino se propõe a construir diálogos para romper as barreiras entre as relações de poder estabelecidas nas sociedades contemporâneas. Segundo ele, é preciso que reconheçamos as distintas "*práticas como um território de saberes e incertezas*".

A prática pedagógica em que o Ensino Médio se pauta deve proporcionar a produção de um conhecimento que seja significativo, fazendo isso na lógica da decolonialidade do saber, e rompendo com a marca colonizadora e hegemônica existente nas práticas educacionais do nosso país, de forma particular no campo das ruralidades. Assim, a construção do saber é tomada como primordial para o processo de aprendizagem e de significação.

Acredito que é no Ensino Médio que ocorre de fato o encontro de gerações no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, os docentes, com a carga de experiência e conceitos preestabelecidos sobre a vida e as tendências sociopolíticas que configuram o seu fazer. De outro, os jovens, cheios de desejos e intentos por conhecer o mundo que lhes propõe ousar mergulhar nas descobertas. Estabelecer um elemento de comunhão entre as duas condições vividas por estes dois perfis de sujeitos torna-se, então, o principal desafio da construção do saber e traz as incertezas apresentadas por Arroyo (2014). Assim se reforça a dimensão do espaço de disputa por poder, por ele proposto, elemento este que, ao documentar suas experiências, os(as) professores(as) passam a refletir entre si, em termos coletivos, na prática pedagógica.

Observei, ao longo das minhas idas e vindas à escola, que essa condição é modificada. Os jovens estão marcados por outras relações que atravessam a experiência pedagógica. Ali, os(as) professores(as) – que buscam administrar o tempo da aula, o tempo do espaço e o tempo dos alunos, e deles próprios, em um universo paralelo, que envolve uma cultura escolar estruturada de acordo com a organização pedagógica da cidade –, dão contornos à constituição de sua experiência, que ganha forma nesse ambiente de aprendizagem distinto do vivido por eles na área urbana.

Como anexo, a escola não tem um corpo gestor presente, como já mencionado; as ações são geridas pelos(as) professores(as) e aquilo que não conseguem executar é, então, encaminhado para a direção,

localizada na sede da cidade. O que os(as) professores(as) e os alunos expressam é a falta de pertencimento à escola e, consequentemente, à comunidade.

Outro aspecto observado refere-se à organização do tempo didático--pedagógico. As aulas têm início, à tarde, por volta das 14h e finalizam às 17h. Para o turno da noite, as aulas começam por volta das 19:20h e encerram às 21h. Faltam professores(as) e, nesse momento, as turmas são reunidas; o(a) professor(a) responsável reorganiza seu planejamento para que possa atender aos níveis diferentes em que tais alunos se encontram.

Vejo que existe uma proposta do que se constitui como necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento da prática pedagógica na escola, ao mesmo tempo que tal proposta é contraditória com o tempo e espaço em que a prática didático-pedagógica é desenvolvida. Tal consideração levou-me a refletir sobre o modo como estes(as) professores(as) vão, aos poucos, conformando uma perspectiva de cultura escolar por meio da qual eles possam desenvolver suas ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que se aproximam dos aspectos socioculturais preestabelecidos na comunidade e no ambiente da escola. Desse modo, vivem dentro de certos limites, que são condicionantes do seu fazer, mas a eles se submetem minimamente.

As questões aqui observadas têm uma vinculação direta com o estranhamento dos modos de viver dos jovens do Ensino Médio das escolas rurais, sendo uma questão que toma corpo no cotidiano da escola, provocada pelos desencontros geracionais e de valores, culturais, morais e éticos. Os(as) professores(as), no exercício de sua docência, exercem distintas funções e se deslocam entre a ação formativa e de gestão do ambiente escolar e, assim, vão configurando a cultura escolar no meio rural, imprimindo, em seus fazeres, as experiências de formação e transformação de si e dos sujeitos.

Os viajantes

Para que a viagem pudesse se constituir, foi preciso buscar os viajantes, pessoas que estivessem dispostas a compartilhar suas experiências e possibilitar o acesso ao ambiente educacional do qual fazem parte. Esse é o primeiro passo, como já descrito, o convite

aos(às) professores(as) para se lançarem no universo das narrativas, o que se dá ao longo de minha aproximação com a escola, pela possibilidade de construir a cumplicidade necessária para que eu pudesse me aproximar dos fazeres que constituem as experiências desses(as) professores(as).

Para tanto, além do contato obtido por intermédio da prática etnográfica, já mencionada, esses viajantes foram incluídos no processo por meio de alguns critérios previamente estabelecidos. O primeiro era que esses docentes deveriam atuar no Ensino Médio rural, independentemente do tipo de contrato: servidor efetivo ou temporário. A aderência e a aproximação dos interesses pessoais e profissionais, em diálogo, com o objetivo da pesquisa, constituíram-se como um segundo critério. Por fim, a proposta foi que esse viajante que se vinculava à pesquisa demonstrasse interesse e disponibilidade de participação, enquanto colaborador(a) da pesquisa, além da motivação para construir um processo de (auto)formação e documentação de suas experiências.

O nosso grupo de viajantes constituiu-se de 9 (nove) professores(as), de maneira que, com o passar dos dias e o início das atividades inerentes a cada passo do itinerário, 2 (dois) desistiram e chegamos ao final com 7 (sete) narradores(as) colaboradores(as).

O lugar do itinerário pedagógico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas constituiu-se em parte essencial para que o trabalho pudesse ganhar forma e se traduzir em sentido. Assim como ocorre nas oficinas de produção de texto, nos laboratórios de tematização e em todo o itinerário pedagógico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o primeiro momento que vivemos foi a construção de um texto autobiográfico que nos trouxe diversas possibilidades de documentar narrativamente as experiências pedagógicas[18]. Esse primeiro momento vai se configurando como possiblidade de aproximação entre os viajantes, que passam a integrar a viagem que vai sendo vivida.

Como o trabalho desenvolvido estava vinculado ao itinerário pedagógico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, esses viajantes integraram três oficinas de produção de texto e outros três momentos de alternância[19] entre o tempo do encontro presencial e a sua prática individual da docência, na decisão de viver a viagem e se questionar sobre o seu fazer. Para além desses momentos e encontros individuais, a experiência de

comentar e reescrever os próprios textos possibilitou o encontro desses(as) professores(as) com o universo do narrar suas experiências e, a partir desse movimento, reconstruir sua escrita e apresentá-la aos seus pares.

Para apresentar, então, os nossos viajantes, trago a construção desse primeiro passo que foi orientado pela consigna “Como cheguei até aqui?[20] Tal questionamento permitiu ao docente narrador(a) reconstruir seu trajeto formativo e repensar a sua prática docente. Por ser um momento (auto)biográfico, imprime outro desafio pautado pela escrita em primeira pessoa, que permite o rompimento com o distanciamento do saber prático e do saber científico (Suárez; Ochoa, 2007) através da autoria dos(as) professores(as) narradores(as).

É a partir desse movimento (auto)biográfico que os textos passam a tomar forma e a constituir possibilidades reflexivas sobre a maneira de fazer e se construir docente.

Considera-se, para tanto, que, ao longo do processo, os textos passaram por transformações no tocante a sua dimensão, profundidade e capacidade reflexiva, e do próprio mundo do texto (Ricoeur, 2002). Com esta motivação, foram construídos os textos (auto)biográficos[21] que apresentam cada viajante da pesquisa, em sua escrita e autoria.

Pessoas com experiências distintas que atuam no mesmo espaço e com o mesmo público, o movimento reflexivo toma forma e, aos poucos, esses sujeitos vão se encontrando em suas experiências narradas e documentadas. Eles e elas apresentam-se e se constroem de maneira singular e particular, dizendo de si mesmos, a partir da concepção de qual “aqui” querem narrar e assim dizer o que os constitui, como podem verificar na sequência:

> ADELSON DE OLIVEIRA SILVA: *Sou licenciado em Química plena pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (2013) e ensino médio, antigo segundo-grau pelo COLÉGIO ESTADUAL DEMOCRÁTICO PROFESSORA FLORENTINA ALVES DOS SANTOS (2006). Apesar dos poucos anos de formado, atuo com paixão na área que escolhi. Tudo começou em meados de setembro. O dia eu não me recordo, mas a hora jamais me esquecerei (23:48min), poucos minutos para finalizar o prazo de inscrição para o vestibular 2009.2 do IF-Sertão, campus industrial, Petrolina. Surge a dúvida: qual curso fazer?*

Química ou Física? Já que gosto dos dois. Depois de alguns questionamentos e sob pressão do horário, com a ajuda de um amigo, escolhi: QUÍMICA. Pois é, fui prestar o vestibular e não é que passei. Quando soube do resultado, um misto de sentimentos e sensações tomou conta de mim. Passa-se o tempo, e a tão "sonhada" faculdade começaria – a maioria dos estudantes sonham com a entrada na faculdade, principalmente, em um curso superior – pois acreditam que através dela conseguir-se-á uma mudança na realidade. No meu caso não era diferente. Nesse intervalo de tempo, descobri que a minha graduação seria em Licenciatura Plena em Química. Licenciatura? Sim, para ser professor. Agora as sensações foram as mais negativas possíveis. Isso porque a profissão de professor é muito malvista e muitas pessoas, inclusive nas famílias, têm preconceito no que diz respeito a essa ocupação. Mesmo assim, me preparei para a aula […]

ARLLEY PEREIRA RODRIGUES: *Dinâmico e graduado em Licenciatura em Matemática pela UPE, mestrando em Matemática pela Univasf, sempre em busca de crescimento, conhecimento e descobertas. Meu lema é: "A educação é o passaporte para o futuro, a escola o caminho para o sucesso". Pergunta perspicaz, pois nos faz retroceder no tempo e meditar sobre nossas escolhas e como elas transformam profundamente nossa trajetória. Para chegar até aqui não foi fácil, pois tive percalços ao longo do caminho, mas que me moldaram, forjaram o meu caráter. É o que faz a vida ter sua elegância, que nos motiva a viver os desafios diários. […] No ensino básico, os professores me apresentaram a pureza da matemática, a beleza de suas equações, suas curvas geométricas, a suavidade da aritmética. No ensino técnico, os docentes reve-laram-me as suas aplicações em áreas da Física, em especial, a Eletroestática, a Eletrodinâmica e o Eletromagnetismo. No entanto, nessa busca pelo amor da rainha das ciências, deparei-me com um novo horizonte: apresentá-la a outros tantos que precisam conhecê-la. A matemática não é para um, ou alguns poucos escolhidos. Seus arautos me ensinaram que a majestade dessa rainha não está em palácios cobertos por ouro; está em construções simples, em fatos ordinários, em nosso contexto social, nas relações humanas. A sua glória está em todos os lugares. Conquistou todos os cantos com seu encanto. […] Foi quando tomei conta de que não somente deveria ser um apreciador da matemática, mas também um dos seus proclamadores, um professor. E assim*

cheguei até aqui, como um dos seus arautos que proclama a todos quantos queiram ouvir os seus notórios feitos.

CLARA MARIA MIRANDA DE SOUSA: *A docência me ensina a ampliar a visão para perceber o ser do outro, como posso promover reflexão e estimular a pesquisa de si, do outro e do mundo. Sou a pessoa que visa a participar em todos espaços onde estou, possibilitando o bem-estar com a minha presença e lutar por educação de qualidade. Como a profissão que escolhi vivo o compromisso de ser Pedagoga, Psicopedagogia Clínica e Institucional, além de uma busca inquieta de continuar melhorando através do Mestrado em Educação e Graduação em Psicologia. Atualmente Professora de Filosofia e Sociologia no Colégio Dom Avelar Brandão Villela – Anexo Goibeira II – Salitre – na Rede Estadual da Bahia. Ao longo dos anos de prática docente, entre idas e vindas de experiências, até esquecemos um pouco de nossas chegadas e partidas. Mas sempre existe um início, e todo início deve ser visto a ponto de compreender o processo vivido, o passo a passo para a chegada do hoje que estamos a viver. Inicio pensando que tenho que começar mesmo do começo, do sopro de vida por mim sentido, da vida que me é possível experimentar! Sou de uma família um tanto diferente para os moldes da chamada família nuclear, tão anunciada ao longo dos primórdios históricos. Recebi grandes presentes nos meus primeiros passos, a partir de meu nascimento, em 1987, presentearam-me com os cuidados e o amor, pelos pais (Maria José e Pádua) que me geraram, os avós (Rita e José) e tios (Fátima, Izabel, Enedina, Maria das Graças, Francisco, Antônio e José filho), os primos (Carla e Kátia), vizinhos, conhecidos e o mundo. Assim, começa o meu processo educativo, numa inserção social mesmo, de muitos jeitos, muitas mãos e muitos conhecimentos. Sou natural de Maracanaú, no Ceará, onde meus pais residiam. Mas vivi meus primeiros 18 anos de vida, em Crateús, no mesmo Estado, junto a minha avó materna e tios, que cuidaram de mim e do meu irmão Fernando e nos educaram. Lá me constituí, me fiz, estudei e dei os primeiros passos para ser educadora.*

JOYCE TEOTONIO PASSOS: *Nasci na cidade de Volta Redonda – RJ, mas fui criada no Maranhão na cidade de Bacabal até os 16, andei por várias cidades entre o Maranhão e o Piauí, até, em 2008, cheguei a Juazeiro/BA, onde minha vida mudou. Sou esposa, mãe e professora de biologia. Sempre digo que eu não escolhi a educação, foi ela*

que me escolheu, "trabalhe em algo que você realmente goste, e você nunca precisará trabalhar na vida". […] e minha história em educação talvez seja um pouco diferente da maioria, se parece com o filme "O curioso caso de Benjamin Button" em que o personagem nasce velho e morre novo. No meu caso, é que adquiri bastante experiência em sala de aula mesmo ainda não tendo conseguido concluir a minha graduação em biologia. Ao terminar o meu ensino médio, tinha muitas dúvidas sobre que profissão devia escolher, pois diversas áreas me chamavam a atenção. Na época que eu prestei vestibular, se podia escolher cada área por universidade, acabei escolhendo Medicina Veterinária na Universidade Federal do Piauí, em Teresina, e Biologia, na Universidade Estadual do Piauí, em Corrente. Acabei aprovada na segunda opção e, como minha irmã já cursava agronomia nessa cidade, resolvi fazer esse curso. Fiquei apenas três semestres nessa universidade e depois acabei pedindo transferência para IFPI, na cidade de Teresina. Quando eu comecei a cursar Biologia no IF, foi um verdadeiro encontro com a minha formação em professora de biologia, pois encontrei na faculdade professores apaixonados por licenciar biologia e pedagogos que davam um verdadeiro respaldo na didática de professores. Confesso que vi muitos colegas desistindo do curso, pois não queriam aprender questões pedagógicas, mas queriam ser "biólogos". Ao chegar no sétimo período de curso, eu passei por um problema pessoal, e não consegui mais ter ânimo para seguir em frente, fui deixando a faculdade de lado, mesmo com tantas oportunidades aparecendo em minha frente. Isso tudo virou uma "grande bola de neve". Sempre encontrei muito apoio na minha família. Minha mãe e minha irmã já estavam morando em Juazeiro quando todos esses problemas aconteceram, acabei indo morar com elas. Pouco tempo depois de estar com elas, uma vizinha de minha mãe me ligou perguntando se eu não tinha o interesse de substituí-la em uma escola de nível fundamental II no Estado da Bahia, resolvi então aceitar o convite. No primeiro momento, eu não conseguia me adaptar, o aluno percebe quando o professor não está preparado para assumir aquela função, nessa escola cometi erros grotescos, não tive apoio da direção, nem mesmo nenhum professor me estendeu a mão, comecei a ficar desanimada com tudo que estava envolto nessa escola, pensei várias vezes desistir, que sala de aula não era para mim. […] Depois que minha filha nasceu e incentivada pelo

meu marido, resolvi ir atrás do meu diploma. O que faltava pouco passou a faltar muito, pois não consegui mais apenas cursar o que faltava, tive que prestar vestibular novamente e cursar praticamente tudo outra vez, com um pequeno detalhe, agora estou mais velha, sou casada e tenho uma filha, mas graças a Deus tenho uma mãe que me apoia e incentiva, um marido que puxa minha orelha para eu seguir em frente. Quando estou na faculdade, vejo quase a mesma história que contei nesse texto em relação aos meus colegas de classe, todos correndo de sala de aula, não querem esse diploma para lecionar, na sua maioria querem ser pesquisadores, cientistas. Mas depois dessa minha longa ou curta estrada, entre os meus desejos, sonho mesmo é ser PROFESSORA.

MARCIRA NUNES FERNANDES: *Sou uma professora alegre e dinâmica, adoro levar novidades e atividades diferenciadas para os meus alunos. Eu nasci na cidade de Petrolina/PE que fica às margens do Rio São Francisco. Sou casada e tenho duas lindas filhas. Sou formada e pós-graduada em Matemática e hoje sou (e estou) professora da Rede Estadual de Educação da Bahia na escola Dom Avelar Brandão Vilela no anexo Goiabeira II que fica no distrito do Salitre de Juazeiro, com a disciplina de Matemática. Também acredito que os jogos ajudam na aprendizagem dos conteúdos e consequentemente melhoram o engajamento! […] Mesmo sendo uma menina muito estudiosa, tive alguns contratempos na minha vida que fizeram que eu ingressasse de forma tardia na universidade, concluindo o curso com vinte e seis anos de idade. A minha primeira experiência na educação já foi logo como formadora. Recebi de cara a proposta para participar de um curso de formação continuada em matemática para que depois eu fosse formadora, no município de Petrolina. A formação era voltada para professores das séries iniciais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental séries iniciais, com o objetivo de ensinar ou de certa forma suprir as dificuldades que os professores tinham na área de matemática […] Por outro lado, descobri que é mais difícil ensinar os adultos do que as crianças ou adolescentes e vou dizer o porquê. É muito mais fácil construir e criar alicerces para o conhecimento do que desconstruir. […] Fiz duas pós-graduações em Metodologia do ensino da matemática e física; fiz a disciplina Educação popular e Movimentos sociais, disciplina eletiva do curso de Mestrado em Educação oferecida pela UPE (Universidade de*

Pernambuco), que me abriu os horizontes para a Educação do/no campo. Participei da seleção de professores do Estado da Bahia no regime de REDA no ano de 2015 e passei por uma experiência nova: trabalhar em uma escola anexo no interior. Essa situação me fez pensar em desistir, por conta da distância. Mas resolvi viver essa nova fase de minha vida.

MARIA ROSA ALMEIDA ALVES: *Sou professora da área de Linguagens. Formação em Letras Português (UNEB Campus IX), Especialização em Cultura e História Afro-brasileira. Mestre em Educação e Cultura pela UNEB. Apaixonada por Literatura e Ecologia, Artes e Cultura Afro-brasileira. Escolhi a profissão docente por consciência do seu potencial transformador. Sou mãe e avó, mulher e militante. Adoro ser professora. Cheguei a esse momento de formação marcada por uma multiplicidade de eventos que são parte da minha trajetória e me constituem como ser no mundo. Nasci numa área distante da cidade, numa casa cercada pela mata atlântica exuberante, no município litorâneo de Esplanada-Bahia. Ainda na juventude me inseri nos movimentos sociais e populares, como sindicato, CPT e CUT, onde atuei por quase 13 anos, o que me levou a morar em diversas cidades entre Bahia e Minas Gerais, retornando para a Bahia pela região Oeste (Barreiras), onde permaneci por 11 anos e tive a oportunidade de ingressar na Universidade (UNEB Campus IX), quando cursei Letras Português/Literatura. Ao olhar para minha trajetória de 17 anos para cá como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, desde que leciono em escolas regulares, observo que sempre, na minha inquietude, tenho procurado "coisas pra fazer", o que significa sair da rotina da prática com quadro/caderno/livro didático. E os outros "fazeres" são muitas vezes considerados "invenções", coisa que nem todo mundo quer se envolver. Suscita reflexões sobre a prática docente que é muito ampla e eu não me vejo somente na limitação curricular, preciso exercer outras formas de trabalho com a língua portuguesa, nas escolas onde tenho passado. […] Então, ler para mim era prazer e rebeldia e sonhava com um mundo cheio de papel e canetas onde eu pudesse passar a vida escrevendo. Escrever por profissão. Um dia perguntei a meu pai se tinha a profissão de escrever e ele disse que só nos cartórios. E o meu primeiro emprego foi escrevendo num cartório da cidade. Essa experiência me realizava porque adorava escrever, mas faltava o componente da "criatividade", da imaginação. Isso implica até hoje na docência, porque sinto*

necessidade de realizar a inventividade na aula de Língua Portuguesa, quebrando com aquela falsa ideia do português difícil e inacessível. Penso que a leveza e a criatividade ajudam a desmistificar essa ilusão.

ROMESON ROJAS BARBOSA DOS SANTOS: *Sou formado em Licenciatura em Educação Física pela Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF (2014) e Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2015). Atualmente sou professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia, no Colégio Dom Avelar Vilela Brandão/BA, onde ocupo a cadeira de Presidente do Colegiado Escolar; e como Profissional de Educação Física na Secretaria de Saúde de Jaguarari/ BA, compondo a equipe do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). […] Retomando a trilha, tive que escolher dentre cursos noturnos, pois deveria ter o dia livre para trabalhar e prover o sustento próprio. Posso adiantar que não é nada fácil ter que trabalhar e estudar, porém, cria uma sensação de vitória e poder indescritíveis. Na época, ano de 2009, terminei o colegial e não possuía muitas expectativas. Gostava de estudar, e isso já era o suficiente para querer cursar nível superior. […] Fui convidado por um grande amigo "IFANO" (aquele que faz parte do Instituto Federal) que estudava comigo a fazer o processo seletivo para professor do IF Baiano, que abrira pela segunda vez por motivos de candidatos sem atingir notas mínimas. Ele me explicou que a seleção consistia em dar uma aula sobre tema sorteado 24 horas antes da mesma para uma banca composta por 3 integrantes. Aceitei o desafio mesmo antes de formar, achei que tinha ido muito bem e logo torci para ficar em segundo lugar, pois ainda não havia terminado o curso e tinha a certeza que isso aconteceria. Realmente aconteceu, fiquei em segundo e fui convocado quando já estava prestes a terminar a licenciatura e continuar no bacharelado. Fui parar em Teixeira de Freitas/BA*.

Dos encontros e caminhos: núcleos de sentido da viagem-formação

Relatei até aqui os caminhos que percorri e, nesses caminhos, os encontros que a mim foram possibilitados na construção do objeto de pesquisa que dá origem a esta experiência-viagem-formação. É

nesse movimento que passo a tecer reflexões que me direcionam para a composição de outros entendimentos que me permitem adentrar o debate conceitual e teórico acerca da formação docente e suas práticas pedagógicas no Ensino Médio rural. Ensino Médio e Ruralidades são conceitos caros que me conduziram na pesquisa, sempre orientado pela linha de pensamento que se constitui da experiência como ponto de partida e de chegada da reflexão.

Nesse momento da viagem-formação, apresento os distintos elementos que foram construídos no fazer da pesquisa, entrelaçados a uma série de outros que nomeiam os fazeres destes(as) professores(as)-viajantes--narradores(as), de modos distintos, ou seja, "a história transmite o significado que os autores deram à sua prática e à sua experiência e as interpretações pedagógicas sobre o que aconteceu" (Suárez, 2011, p. 111, traduzido)22. Esses são os principais marcadores para a composição e a continuidade da intriga tecida nessa trama.

Documentar, narrativamente, as experiências segue uma organicidade de processo, sem, necessariamente, se constituir em uma temporalidade linear. Afinal, as narrativas não são elaboradas linearmente. Os fatos que se sucedem no ato de narrar vão compondo partes de um todo que se revela ao longo da trama, é a intriga, a que se refere Ricoeur (2010, p. 56), que toma forma em um movimento contínuo, em "[…] *uma atividade eminentemente verbal em que a concordância repara a discordância*". A narrativa, desenrola-se, assim, pela experiência desencadeada em cada etapa do itinerário pedagógico, quando essa atividade verbal se converte em texto, e esse texto narrativo toma outros contornos pelos sentidos distintos que lhe são atribuídos pelo narrador e o interlocutor dessa narrativa.

Quero dizer, com isso, que os mundos que o texto apresenta nos permitem a prática hermenêutica via interpretações que incluem o alcance das experiências que compõem cada sujeito. Ao documentar suas experiências, os textos produzidos por estes(as) professores(as) suscitam nossa imersão nos muitos mundos presentes no Ensino Médio rural, principalmente, ao nos alinharmos ao objetivo e às questões que orientam esta pesquisa. Esses mundos, à luz do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, passaram a ser nomeados de núcleos de sentido e permitiram o trânsito individual e coletivo para a composição de uma conversa em rede colaborativa, na viagem-formação aqui em

evidência.

Os núcleos de sentido configuram-se como tematizações que permitem a conversa em rede colaborativa e a reescrita dos textos, ou seja:

> Essa leitura analítica dos contos foi desenvolvida por meio de um processo sistemático, coletivo e colaborativo e buscou dar conta da experiência vivida e narrada pelos professores por meio da reconstrução de alguns temas ou núcleos de sentido (Dávila, 2014, p. 120, traduzido)[23].

As leituras atentas, as releituras e reescritas conformaram, em todo o processo, alguns núcleos de sentido, através dos quais busquei me aproximar de concepções teóricas e mesclá-las ao que escreveram e refletiram os(as) professores(as). Nesse caso, tornam-se evidentes, após as tematizações realizadas, a composição dos seguintes núcleos de sentido: experiência; contexto/ruralidades; Ensino Médio; (auto)formação e, por fim, política de conhecimento.

A composição da trama que dá sequência à viagem-formação em que me dedico a escrever e registrar, na condição de resultados da pesquisa desenvolvida, considerando os documentos narrativos, possibilitou a formatação dos núcleos de sentido para a escrita dessa experiência-viagem-formação. A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, no movimento constante que intenciona dar conta da experiência vivida e narrada pelos(as) professores(as), foi se configurando em questões que se alinhavam ao meu interesse. Na composição da obra, buscava a configuração de possibilidades de formação e (auto)formação docente e a melhoria da prática pedagógica no Ensino Médio rural, tendo a experiência como fio condutor da reconstituição do conhecimento e a validação dos saberes experienciais, como política de formação e reestruturação do Ensino Médio nas ruralidades.

Diante desse movimento e intrínseco aos núcleos de sentido, foi sendo desvelado um movimento de análise do que compõe a estrutura da escola, em seus níveis didático-pedagógicos. Configurou-se, assim, o modo como uma cultura escolar, situada no ambiente do Ensino Médio rural, seja ele uma perspectiva de validação de elementos hegemônicos e de descrição de práticas de ensino ou como possibilidade reflexiva que se estabelece como crítica à estrutura organizacional da qual faz parte o *modus operandi* da escola, passou a ser representado nos documentos narrativos

elaborados por estes(as) professores(as).

O registro desse movimento, no formato de documentos narrativos que circulam, pretende criar rupturas paradigmáticas, no que se refere à organização do aspecto pedagógico e das políticas de formação, sejam elas para os(as) professores(as) ou para os jovens estudantes.

As experiências que foram desveladas e documentadas assumem formatos distintos, desde a reflexão e a correlação dos distintos fazeres às concepções epistemológicas que fazem parte das áreas de conhecimento, passando pelo ato de descrever a estrutura didático-pedagógica em que o Ensino Médio rural é vivido por eles e como lidam com tais questões, e tendo em vista o alcance de melhores resultados, no processo de ensino e aprendizagem efetivado junto aos alunos.

Destes encontros e caminhos apresentados pela composição dos núcleos de sentido, nasceram as próximas paradas que foram tecidas como viagem-formação e pondo em movimento as narrativas documentadas e a análise do processo de feitura destes textos.

Não analiso os textos, mas o processo reflexivo efetivado, ao longo da escrita e das minhas interpretações, convidando os(as) professores(as) autores dos documentos narrativos para o diálogo que construo entre a experiência que vivi, as experiências vividas por esses(as) professores(as) e o conjunto de teóricos e estudiosos que pensam a experiência educativa, numa dimensão epistemológica, como será possível acompanhar ao longo desta viagem.

Imagem 03: “Rotas de leitura-formação”. Silva, Antonio Gregório da, 2019. (Professor de Artes e Artista).

Segunda parada: Lugares (re)visitados: experiências no contexto do ensino médio nas ruralidades

A escola do campo, com suas formas específicas de ser, nos mostra a dupla face de alunos trabalhadores, de jovens (homens e mulheres) que lidam com o trabalho pesado durante o dia para estudarem à noite; outros que não conseguem chegar a tempo na aula porque o transporte do trabalho atrasa

(Alves, 2019a, p. 104).

Nesta epígrafe, uma das professoras/autoras reflete sobre a condição da escola e o contexto em que os/as estudantes são submetidos, no cotidiano de suas experiências pedagógicas. A professora/autora traz a dimensão da “escola do campo”, referendando uma Política Nacional voltada para atender aos povos tradicionais e suas particularidades, questão que orienta distintas

pesquisas acadêmicas e resulta de mobilizações por todo o país, no intuito de que outros olhares e práticas sejam estabelecidos para que, de fato, seja oferecido ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

Esse é o ponto de partida para a reflexão nesse momento da viagem-formação. Fomos tecendo reflexões sobre o Ensino Médio nas ruralidades, em meio aos sonhos e projetos de vida de inúmeros jovens estudantes presentes no trabalho docente.

As distintas concepções de ruralidade e de Ensino Médio foram se configurando em meio às experiências narradas, em algumas com maior ênfase, em outras nem tanto, mas, ao final, convergiram para o mesmo direcionamento, os modos de fazer inerentes a cada professor, as práticas pedagógicas e as relações que construíram com esse lugar e os seus habitantes.

A interpretação individual e os comentários efetivados no movimento coletivo foram, aos poucos, revelando a condição que cada professor possui, ao compor a sua ação pedagógica, e, nesse ínterim, representar, a conjuntura atual, fazendo inferências sobre o cenário de reformas propostas para o Ensino Médio[24] e, por conseguinte, o próprio lugar de desenvolvimento de suas ações em meio ao Ensino Médio rural, em contraponto ao enfrentamento pela manutenção da Educação Básica nas comunidades rurais.

O que me leva a dar ênfase a este aspecto tem sentido nas discussões desta etapa da viagem, aqui nomeada de lugares (re)visitados. Nesse caso específico, trato das experiências no Ensino Médio nas ruralidades, construídas em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, em lugares que os(as) professores(as) foram se constituindo enquanto sujeitos da docência e, dessa maneira, os modos de fazer-se docente do Ensino Médio rural foram se configurando.

Dessa maneira, falar da própria experiência e torná-la espaço de reflexividade para compreender como o saber se constrói e se valida, a partir do contato com outras experiências, tem sido o fio condutor de minhas reflexões e construções conceituais. Assim, a centralidade deste estudo está na experiência docente como propulsora de conhecimento em um processo reflexivo e de significação sobre aquilo que foi construído no cotidiano da escola.

Alves (2019a) nos convida a adentrar a viagem narrativa proporcionada pela pesquisa-formação-ação e, consequentemente,

nos possibilita conhecer o potencial que as experiências pedagógicas possuem na construção de um saber experiencial e no fortalecimento de uma política de conhecimento que torne possível a autoria docente e o reconhecimento de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola (Bolívar, 2014; Suárez, 2011).

Nesse sentido, tomo como possibilidade de reflexão o lugar de território pedagógico (Bustelo, 2017) que a experiência proporciona a estes(as) professores(as), para desenvolver suas atividades pedagógicas e vivenciar o que a cultura escolar na ruralidade lhes permite. Foi o momento da viagem que me levou a perceber quão distinta pode ser a percepção e a diferenciação dos saberes produzidos diante do vivido, estando em ação num movimento contínuo de formação e reflexividade (Suárez, 2017).

Dessa forma, o trabalho de campo ocorreu por intermédio de ações estratégicas, que vão desde a apresentação da intenção de pesquisa, a visita à escola, a aproximação do coletivo de professores(as), vivenciando o deslocamento que realizam até chegar à escola, até a realização dos seminários temáticos, das oficinas de produção e escrita de texto, dos laboratórios de tematização pedagógica e da clínica de edição pedagógica de textos, consoante os passos que o grupo trilhou no processo de narrar, escrever, comentar e reescrever, que se constituiu como itinerário pedagógico da produção dos relatos, compondo o conjunto de ações estratégicas da pesquisa.

Tais ações possibilitaram que os docentes articulassem suas experiências ao processo formativo e estas fossem convertidas em aprendizagem individual e coletiva, intrinsecamente vinculada aos princípios de desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Vale ressaltar que um dos acordos firmados, no grupo de professores(as) narradores(as), foi o movimento continuado de reflexão e escrita. As produções ocorreram em regime de alternância, ou seja, após os encontros de formação, os docentes narradores continuaram a refletir e a mergulhar em sua narrativa e na experiência compartilhada entre os pares, desde suas casas ou espaço de atuação profissional. Com base nesses aspectos, este momento da viagem-formação se configura como uma possibilidade de dividir com o leitor os comentários e os avanços na produção dos relatos de experiência que, a *posteriori*, se tornam *documentos narrativos de experiências pedagógicas*. É importante demarcar esse

lugar e reforçar o que já foi mencionado, quando foram abordados os elementos que fizeram parte da composição da viagem.

Não tenho o propósito de esgotar e/ou encerrar o debate, mas abrir possibilidades para a compreensão de que o processo de pesquisa-formação-ação permite ao professor aventurar-se, quiçá, ousar na construção de novas formas de fazer educativo, partindo do princípio de que ele (o professor) é o autor de sua prática e responsável pela avaliação e reorganização deste fazer. Ou seja, "[…] possibilidades de experiência […] e cada um de vocês pode criar sua própria relação pessoal para imaginar fazer a mesma coisa" (Contreras, 2011, p. 23, traduzido).[25]

Sendo assim, o que foi produzido ao longo desta pesquisa concentra-se na perspectiva de que existe um saber experiencial destes(as) professores(as) que lidam com processos formativos de jovens em escolas do território rural, um saber que advém de um campo de conhecimento constituído na lógica do experienciado, e que gera possibilidades de aprendizagem e constituição de novas maneiras de fazer educativo.

Feito esse esclarecimento, pontuo que o trabalho que será narrado a partir daqui, vivenciado por um grupo de sete professores(as) e uma equipe de colaboradores que se acercam do desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, foi constituído entre os meses de outubro de 2017 e abril de 2018, sob o marco do desenvolvimento de um projeto de extensão intitulado *Formação docente em Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas para professores(as) que atuam no Ensino Médio em território rural*, chancelado pela Pró-Reitoria de Extensão da UNIVASF, em parceria com a UNEB, através do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Para este texto, faço a opção por construir blocos que retratam as atividades desenvolvidas e os desdobramentos que delas decorreram, de maneira alternada e intercalada a outros processos reflexivos. Este relato está organizado em quatro partes: na primeira, apresento as concepções e estruturas do Ensino Médio que me permitiram adentrar o universo das experiências pedagógicas ou territórios pedagógicos dos(as) professores(as) que protagonizaram as experiências documentadas. Na segunda, discuto a experiência pelo viés dos seminários temáticos, que provocaram a composição

da intriga inicial para a construção das narrativas documentadas. Em uma terceira parte, avanço para o lugar do Ensino Médio e as ruralidades que se revelam no processo de documentar e, ao final, na quarta parte, sob a ótica das oficinas de produção e escrita de texto, a composição das experiências faz-se sob um olhar para trás, no universo das práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

Acredito que a leitura daqui por diante possibilitará uma imersão na viagem em que os(as) professores(as) embarcaram, mergulhando-nos nos mundos distintos em que vivemos e, ao mesmo tempo, em um único território: o das experiências pedagógicas.

Percursos do ensino médio rural: historicidade e concepções

Historicamente, a educação, no Brasil, especialmente para as classes mais pobres, focava apenas em habilidades básicas de leitura e escrita, deixando o Ensino Médio em segundo plano. Este nível educacional sofreu diversas reformas ao longo dos séculos XX e XXI, impactando sua identidade e objetivos. As mudanças socioeconômicas exigiram inovações tecnológicas e a formação de profissionais qualificados, posicionando o Ensino Médio como essencial no plano educacional e legislativo do país. Inicialmente denominado ensino secundário e estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB 5692/71), essa etapa de ensino passou a incluir formação técnica profissionalizante. Com a nova LDBEN 9394/96, o Ensino Médio visava à preparação para o trabalho qualificado e à promoção da cidadania, refletindo a necessidade de difundir valores e conhecimentos universais, ou seja:

> A valorização da educação como um processo de formação cidadã, as tensões sociais produzidas pelo fracasso das promessas democratizantes e a comprovação dos efeitos discriminatórios da educação formal, que favorece os alunos de origem social mais elevada, puseram em questão a dualidade da organização dos sistemas educativos e os mecanismos de seleção, promovendo diferentes reformas (Krawczik, 2014, p. 78-79).

Nesse cenário de dualidade, emergem questões fundamentais para promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho e desenvolver políticas públicas educacionais e sociais através da formação e dos sistemas educativos. O Ensino Médio, entendido como a última etapa formativa, consolida-se graças à luta social e ao esforço coletivo por avanços na educação, alcançando também os estudantes das áreas rurais. Ligado à batalha por igualdade no campo e movido pelo anseio por democracia e participação social, o Ensino Médio, desde a década de 1970, é visto como crucial na formação juvenil, abrangendo três anos obrigatórios e progressivos, reconhecendo sua importância social e política na redução da desigualdade social.

As transformações sociais da década de 1990 e a reafirmação da educação como um direito universal foram decisivas na redefinição do Ensino Médio, sua estrutura e concepção. A Constituição Federal de 1988 articula esse princípio, afirmando que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, buscando o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para a cidadania e qualificação profissional. De acordo com Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p. 123).

O mote “educação que vise o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade” permeia o que considero ser, atualmente, o Ensino Médio de que trato nesta obra. Partindo da ideia de que, nessa etapa do processo formativo, o sujeito se constitui como articulador de tensionamentos entre sua formação e participação social, Krawczik (2014) corrobora este pensamento, ao mencionar que:

> A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em

> torno desse nível de ensino nos diferentes países (Krawczik, 2014, p. 79).

Como venho construindo, o Ensino Médio vem sendo configurado sob o marco de múltiplas tensões e concepções quanto a sua identidade e finalidades. O Ensino Médio, desde a aprovação da LDB, em 1996, vem passando por um processo de acirrada disputa quanto a sua configuração, como abordado pela autora, na citação acima. Nesse conjunto de reformas, chegamos até o ano de 2017, quando essa dimensão de ensino passa a oferecer uma formação geral e profissionalizante, como anos finais da Educação Básica, com mudanças significativas em sua estrutura pedagógica e curricular.

Em meio a essa configuração e por força de lei, a partir do ano de 2002, a etapa formativa Ensino Médio também se torna obrigatória para os jovens estudantes que habitam as ruralidades, nas mesmas condições de acesso, ofertadas em escolas urbanas, e considerando-se, para tanto, o disposto nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo 01/2002 (Brasil, 2002). Configura-se, pois, como formação geral em três anos, com vistas à inserção na universidade, por meio do processo seletivo do vestibular e, posteriormente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se torna o único formato de ingresso nas Universidade e Institutos Federais e, parcial, nas Instituições de Ensino Superior – IES estaduais. Ou, ainda, como formação técnica profissionalizante, desenvolvida, essencialmente, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou o chamado sistema “S”, essencialmente profissionalizante.[26]

O Ensino Médio, ao longo dos quinze anos deste século, passa então a ser reconfigurado, inclusive com perspectivas que atendam a distintas demandas educativas, dentre elas a condição de ruralidade em que o jovem do campo está imerso. Tais questões possibilitaram a composição de articulações que permitissem a constituição de um formato de Ensino Médio que pudesse permear as particularidades que o contexto rural provoca.

Nesse sentido, faz-se pertinente elucidar a política nacional de Educação do Campo, bem como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio sob o parecer CNE 5/2011, como aspecto legal que permeia o atendimento das necessidades e demandas dos jovens nas ruralidades, uma vez que:

> A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos próprios que se busca refletir sobre a Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (Brasil, 2013, p. 160).

Com vistas ao que sinaliza a legislação resultante da mobilização social, de maneira particular dos movimentos vinculados ao campo, temos, nesse conjunto de medidas legais, a concepção de que o Ensino Médio deve ser ofertado para os jovens estudantes do campo, reorganizando, dessa forma, a disposição com a qual ele deve ser estruturado, ou seja, em sua totalidade, deslocam-se professores(as) e estrutura pedagógica e administrativa para o contexto rural, a fim de que os jovens permaneçam nesse lugar e possam dar continuidade ao processo formativo da Educação Básica.

A essas questões alinha-se o movimento de pesquisa vivido nesta obra, uma vez que os(as) professores(as) se deslocam para a escola na comunidade rural e constroem estratégias pedagógicas direcionadas às particularidades do contexto rural semiárido do norte da Bahia.

Todavia, a constituição do Ensino Médio nas ruralidades apresenta uma série de lacunas em seu desenvolvimento, uma vez que, em sua estrutura de funcionamento, está o distanciamento da relação pedagógica com o contexto em que as atividades se constituem e estes(as) professores(as) passam a configurar o seu fazer, ou seja:

> Esta modalidade da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, está prevista no art. 28 da LDB, definindo, para atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

> organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2013, p. 160).

Aqui encontramos o primeiro desafio para o desenvolvimento de ações que de fato possibilitem aos jovens estudantes das ruralidades as concepções necessárias que devem ocorrer, ao longo do Ensino Médio, em termos de formação geral e/ou técnica profissionalizante. Rojas (2019a) e Passos (2019b) nos levam a refletir sobre a complexidade do desenvolvimento das ações previstas nesta modalidade de ensino, em meio às condições estruturais e pedagógicas que são disponibilizadas para que esta etapa formativa obtenha êxito.

Pois bem, retomo o aspecto histórico da constituição do Ensino Médio para, mais uma vez, localizar a sua presença nas ruralidades. No início desta parte da nossa viagem, sinalizo que a inserção do Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, constituiu-se a partir de muitas reformas educativas em nosso país. Recentemente, em 2017, foi aprovado o Novo Ensino Médio.

A recente reformulação do Ensino Médio introduziu mudanças significativas, particularmente em sua estrutura curricular e pedagógica, com a ampliação da carga horária anual de 800 para 1400 horas e a adoção do ensino integral. A nova configuração curricular é centrada no ensino de disciplinas fundamentais e dividida em itinerários formativos, que incluem linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, além da formação técnica e profissional. Essas alterações buscam adaptar a formação oferecida aos estudantes às exigências contemporâneas, orientando-os tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Entretanto, a legislação também contempla a educação profissionalizante como eixo central da formação, estabelecendo itinerários que os estudantes devem escolher, na última etapa da Educação Básica, guiados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar da intenção de inclusão, ao prever oferta adaptada à população rural, indígena e quilombola, essas medidas são vistas como um retrocesso nas conquistas das últimas décadas para a reorganização e oferta do Ensino Médio, ultrapassando a visão de

sua função meramente preparatória para o mercado de trabalho ou o Ensino Superior. Além disso, critica-se a falta de infraestrutura e suporte adminis-trativo-pedagógico nas escolas rurais para a implementação efetiva de cursos profissionalizantes, forçando, mais uma vez, os jovens a se deslocarem para áreas urbanas, a fim de concluir seus estudos.

Trata-se, portanto, de retrocesso, no sentido da operacionalização e no tocante à implementação de perspectivas curriculares que não possibilitam a oferta desta modalidade nas ruralidades, muito menos na condição de garantia dos aspectos contextuais. Com o que se pretender instituir, os jovens retomarão os deslocamentos entre o campo e a cidade, para poder acessar os conhecimentos necessários a sua formação básica, o que incidirá no acesso à universidade para estes sujeitos. Corroboro, nesses termos, com Silva (2018):

> A defesa do ensino médio como 'educação básica' tem uma dimensão histórica relevante. Desde afirmar que esta etapa não deve se resumir a ser preparatória para o mercado de trabalho ou preparatória para o ensino superior. Ser reconhecido como educação básica possui o mérito de se ver atribuída uma identidade formativa própria (Silva, 2018, p. 51).

Diante do exposto, observo que, para esta experiência-viagem-formação, o Ensino Médio deve ser concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas e inspira as experiências pedagógicas dos docentes, configurando-se como a última etapa da formação de jovens estudantes. Para os jovens, o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida em sociedade materializa-se em um espaço de sociabilidade e de produção de sentidos para eles.

A configuração do Ensino Médio apresentada pela reforma, sob a Lei 13415/17 (Brasil, 2017), e da BNCC para o Ensino Médio descaracteriza a possibilidade de constituição de processos autônomos e criativos para os sujeitos da docência e jovens estudantes, no âmbito da formação para atuação no mercado de trabalho. Assim, o principal desafio está em recuperar o disposto na Constituição Federal (Brasil, 1988), no tocante ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Por fim, percebo que estas questões estão alinhadas ao desenvolvimento de ações estruturantes que estejam para além da

composição curricular, mas que articulem as diferenças e interesses dos jovens, mediante os desafios sociais contemporâneos, e permitam a construção de saberes e conhecimentos que sejam oriundos da experiência e do contexto em que a formação se constrói.

Compreender a experiência: seminários temáticos e o início da documentação narrativa

O propósito deste momento é compartilhar o trabalho de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas junto aos(às) professores(as) e a produção que dele se originou. Os seminários temáticos funcionam como motivadores de emoções e rememoramento das experiências por aqueles que se disponibilizam a narrar e registrar o vivido, como indica o título desta nossa parada. Esta parte da viagem está nomeada de “Lugares (re)visitados…”, por esse motivo apresento os primeiros passos para documentar, narrativamente, as experiências, ou seja: o ponto de partida das experiências pedagógicas vividas por estes(as) professores(as).

O Ensino Médio e o que ele representa na vida dos jovens estudantes que moram em comunidades rurais remete aos sonhos e projetos de vida presentes no contexto vivido por estes sujeitos. Trata-se de um período de formação em que se expressa uma tensão entre o que são estes jovens e o que farão de sua vida, após a conclusão desta última etapa da Educação Básica. Assim, este é o lugar que mobiliza a composição das experiências que passaram a ser narradas, escritas, comentadas e reescritas. Faço questão de retomar o itinerário que foi essencial às reflexões e construções teóricas que emergem desta experiência-viagem-formação.

O Ensino Médio como primeiro destino da viagem-formação retoma a dimensão de que neste espaço:

> […] os professores são Outros em gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si mesmos. Em anos de lutas por direitos, eles disputam o reconhecimento de suas identidades profissionais e sociais. Trazem outras experiências sociais e outras

> indagações ao campo do conhecimento. São produtores de conhecimentos (Arroyo, 2014, p. 55).

A partir dessa perspectiva de Ensino Médio e da relação que os(as) professores(as) estabelecem com o conhecimento que produzem, debruçamo--nos sobre o primeiro momento do itinerário da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Instigados por este dispositivo, a reflexão considerou as particularidades experienciadas por estes(as) professores(as), ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no Ensino Médio rural.

Com a entrada nesses "lugares", inicialmente revelados, o seminário temático possibilitou que a reflexão sobre a experiência viesse à tona e se tornasse densa, no que concerne a pensar o experimentado como facilitador da produção de saber, que se vincula a um movimento de viabilização de uma outra política de conhecimento, presente no conjunto das práticas docentes, que são refletidas em todo o seu potencial, quiçá como um território pedagógico (Alliaud, 2011; Bustelo, 2017).

Aqui a experiência, com destaque para a prática pedagógica no Ensino Médio rural, passa a ser concebida de um outro lugar, quando se coloca em jogo o que se fez e os sentidos e significados que foram experienciados, sendo esse deslocamento possibilitado ao provocarmos quem narra, a partir do narrado, em meio a um coletivo que vive situações cotidianas que favorecem este lugar da aprendizagem como conhecimento sensorial.

Provocados a escrever em dois movimentos – (auto)biográfico e experiencial – o trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a partir dos seminários, procede da consigna "Como cheguei até aqui?". A reflexão desenvolvida sobre a vivência pedagógica vai sendo costurada nos dizeres e memórias da trajetória de vida-formação – o que levou os(as) professores(as) à escolha profissional; o lugar do experienciado e como este vai preenchendo a lacuna das ausências no processo formativo para a prática da docência, da estrutura física e pedagógica da escola, das condições operacionais para que as aulas aconteçam no cotidiano de suas práticas escolares.

Desse modo, o vivido pelos profissionais é evocado, no mesmo passo em que narram suas trajetórias de vida e formação, que se confundem com os modos como passam a viver a docência, em outras palavras, por meio da experiência refletida:

> […] e entre a realidade e o futuro, a prática como ponto de passagem obrigatório entre o que é e o que deveria ser […] a educação, segundo dizem, deve transformar o que existe por meio da transformação, o campo pedagógico fabrica incansavelmente projetos para a prática, para certa prática (Larrosa, 2017a, p. 63).

Então, foram escolhidas temáticas que estavam latentes no grupo e que poderiam, de uma forma ou de outra, incidir no processo de seleção, narração, escrita, comentário e reescrita das experiências documentadas, discutidas e mediadas, de forma intercalada, entre oficinas e laboratórios.

A experiência aqui narrada assemelha-se à dimensão de que "A experiência é compartilhada […] a fronteira entre o individual e o social dá lugar a um movimento contínuo de transação do sujeito que realiza a experiência em contextos singulares" (Castañeda, 2015, p. 39, traduzido)[27]. Assim, fomos construindo, coletivamente, um movimento de experiência individual, mas com evidências nítidas da provocação e da contribuição do coletivo.

Os contextos vividos, na singularidade das experiências profissionais e pessoais desses(as) professores(as), possibilitam a concepção de Ensino Médio como um momento que transcende a conclusão da última etapa da Educação Básica e lança esses jovens no mercado de trabalho, pois o entende como uma oportunidade de socialização e alinhamento dos projetos de vida individuais desses jovens, em detrimento das condições socioculturais a que estão submetidos. Dessa forma, estes jovens se configuram como "[…] *sujeitos da produção de Outros conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico*" (Arroyo, 2014, p. 56), e de maneira muito particular aqueles saberes vinculados ao mundo rural. Em certa medida, as experiências que foram narradas e documentadas revelam o lugar de constituição da autonomia e do protagonismo dos jovens estudantes nas ruralidades (Silva, 2019b).

O seminário foi constituído por dois momentos significativos e em dias distintos. Esse momento obedeceu ao ritual do convite oficial para que os(as) professores(as) se tornassem narradores de suas experiências e experimentassem registrá-las, assumindo a autoria e os riscos de expor o que se vive junto com um coletivo. Do universo de nove professores(as) do quadro docente do anexo Goiabeira II, apenas três professores(as) compareceram ao seminário. Os demais não conseguiram conciliar suas agendas, para

avançarmos coletivamente. Por esse motivo, optamos por agendar um segundo momento de encontro, em uma data que fosse oportuna para todo o grupo.

O novo encontro foi realizado na escola-mãe, assim nomeada pelos(as) professores(as) por se tratar da sede, centro das responsabilidades legais pela existência e funcionamento dos anexos. Vinte e sete professores(as), incluindo diretora, vice-diretor e uma técnica administrativa que atua no anexo, estiveram presentes. Desses, dezesseis sentiram-se motivados a escrever e registrar as experiências pedagógicas que viveram.

Lanço a consigna – "Como chequei até aqui?" –, para que pudéssemos iniciar a escrita (auto)biográfica da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. O rascunho foi assim construído, porém, não socializado, para que pudéssemos iniciar as intervenções e avançarmos na seleção da experiência a ser documentada, passos integrantes dos momentos seguintes do dispositivo.

Com isso, pude perceber que os(as) professores(as), ao se prontificarem a fazer parte da viagem, não estavam totalmente seguros de que era isso mesmo que deveriam fazer. Em outras palavras, demonstravam o que Suárez (2011, p. 99, traduzido) sinaliza, ao dizer que: "[…] O encontro pedagógico entre professores e alunos será sempre marcado pela incerteza e pela polissemia."[28]

O encontro foi motivador, todavia apresentou significados distintos para o processo de pesquisa. Nesse sentido, observamos que foram as incertezas e as condições de trabalho que a profissão docente apresenta que fizeram somente 7 (sete) professores(as), efetivamente, concluírem o processo, sendo os colaboradores efetivos de todo o trabalho. Por se tratar de uma viagem, cada um decide o momento de descer do veículo que nos conduziu e trilhar outros caminhos. Foi assim que ocorreu.

Retomando então a composição e a realização dos seminários, os que seguiram a viagem puderam viver a experiência em três momentos extremamente pertinentes ao processo de produção do relato, e sistematizados no quadro a seguir:

TEMA	Experiência com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas no Brasil e o cotidiano da escola [illegible]		
OBJETIVOS	[illegible]		

(Autor) e documentar (narrar e documentar experiencial)			
Refletir aspectos voltados para as questões de aspectos em comum nas experiências documentadas			
MEDIAÇÃO: Educação Ciência Saúde e Humanidade (UNIVASF)			
PRESENCIAL			

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 1: Seminários teórico-metodológicos da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógica

Trata-se de uma sistematização da organização dos seminários temáticos e uma sínobra das possibilidades que estes momentos propiciam, por contribuírem para o trabalho de documentação narrativa, estabelecendo uma relação sistêmica com a dimensão da pesquisa realizada. Esses momentos possibilitaram aos(às) professores(as) – nomeados também de "professores(as) narradores(as)" e viajantes – documentar e comentar a experiência, reconstituindo-se e se reconhecendo como profissionais que produzem conhecimentos.

Quando apresentados os objetivos de cada seminário, estes não haviam sido pensados como desvinculados do restante do processo. Logo, houve um movimento que possibilitou refletir por meio da experiência narrada pelos(as) professores(as) mediadores(as), bem como avançar, teoricamente, a partir das leituras que constroem e validam os elementos aqui produzidos.

Nesse sentido, os debates oriundos dos seminários não estão relacionados somente à própria prática, e tão somente à própria experiência, mas estão vinculados a um acontecer subjetivo, quando esses(as) professores(as) se inserem no processo, como pesquisadores da própria prática, e, com isso, fazem circular suas questões, entendimentos e saberes, entre outros sujeitos que não fazem parte do processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Dávila, 2014). É "olhar através do espelho", como sinaliza a professora narradora Maria Rosa Alves (2019c), em um dos seminários temáticos, sendo complementada por Rojas (2019b), na perspectiva de que a dinâmica dos seminários está em também "compreender a experiência com maior otimismo".[29]

As contribuições epistemológicas que os seminários possibilitaram têm uma relação direta com as modificações que os(as)

professores(as) narradores(as) passam a imprimir a seus escritos. Os esforços aqui reunidos buscam contribuir para que o ato de escrever e refletir sobre a própria escrita, a partir dos comentários e da escrita do(s) outro(s), em uma experiência (com)partilhada, como sinalizou a professora Carmen Sanches, ao longo do seminário temático, cujo foco estava em tratar da experiência de fazer pesquisa por meio da pesquisa-formação-ação.

Trata-se de uma escrita que abre possibilidades, inclusive políticas (Suárez, 2005), para que possam ser tecidas novas perspectivas para o mundo da escola. Todo esse conjunto vai se configurando como um processo de escrita em espiral e contribui para uma reflexão sobre as experiências partilhadas.

Não se faz uma escrita vazia de sentidos e significados. Naturalmente, as impressões inseridas pelos próprios sujeitos vão se ampliando, em contato com o saber, que é considerado científico. Nesse sentido, o prof. Dr. Alexandre Reis faz uma provocação para os(as) professores(as) narradores(as), ao sistematizar, no campo da Filosofia, elementos inerentes à epistemologia da prática, que conduzem ao conceito de experiência e nos fazem refletir a partir do que estão vivenciando e como esta reflexão vai se configurando em termos de possibilidades de aprendizagem, através dos novos contornos que podem ser dados ao universo da formação.

Em sua dinâmica provocadora, os seminários permitiram que o(a) professor(a) narrador(a), ao voltar para sua escrita, realizasse um movimento de suspensão, abstração, afastamento do que fez/faz, mesmo estando presente e, por conseguinte, ser fortalecido e voltar para os momentos diversos que constituem a dinâmica da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Tais elementos se caracterizam em um texto, em um aparato reflexivo estruturado a partir do(s) comentário(s) do(s) outro(s) e a experiência de cada um é ratificada e/ou redimensionada naquilo que foi feito, com os sentidos e significados surgidos a partir deste momento vivido e experienciado.

O que quero dizer sobre a construção textual que aqui se faz é que o processo formativo que se dá, ao documentar narrativamente, acontece intrínseca e extrinsecamente ao sujeito narrador. Desse modo, por se tratar de um dispositivo que se constitui no universo da pesquisa-formação-ação, são necessários elementos que fortaleçam os aspectos reflexivos e possibilitem avançar na escrita e reescrita, de maneira que este material sirva de possibilidades para

outros sujeitos também pensarem sobre seus fazeres e experiências. Ou seja:

> […] Essa estratégia metodológica, a documentação narrativa de experiências pedagógicas, promove percursos de desenvolvimento profissional entre professores estruturados em torno de investigações qualitativas envolvendo participantes do universo escolar. Essas práticas de investigação realizadas pelos professores centram-se na reconstrução narrativa de suas próprias experiências escolares por meio da produção individual ou coletiva de narrativas pedagógicas. A criação de narrativas de experiências pedagógicas no âmbito de grupos de professores narradores e de regras específicas do jogo é a mediação que estabelece seu mecanismo de funcionamento para articular a investigação pedagógica e o processo de formação realizado simultaneamente pelos professores participantes (Suárez, 2009, p. 382, traduzido).[30]

Dessa forma, como evidenciado ao longo do texto, o seminário temático teve a função de provocar os(as) professores(as) a pensar acerca de suas experiências, no caso especifico desta pesquisa, no âmbito da prática pedagógica, e selecionar aquilo que seria efetivamente documentado. Para além disso, teve a função de oferecer subsídios teóricos e de leitura, que ampliassem e possibilitassem ao(à) narrador(a) docente a (auto)formação.

Com essas questões, inscreve-se o conceito de experiência que orienta a tessitura do texto em evidência. A experiência configurada como um princípio de sentido para a vida, como condição de ser-no-mundo, é essencialmente suscetível a mudanças e transformações mediante o mundo e o outro. Nessa perspectiva:

> […] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro,

> calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2017a, p. 25).

Colocamo-nos em contato com esse "tempo e espaço" para si, que nos chama a atenção, para de fato experienciarmos o ato de refletir sobre aquilo que já realizamos e identificar, em nossas ações, os sinais que as colocam na condição de uma experiência significativa.

A experiência deixa de ser apenas um momento que passou na vida da pessoa e ganha sentido. Quando a ação pedagógica tem lugar e constitui uma ação sem reflexão sobre o que dela pode gerar e produzir, trata-se apenas do acúmulo de informações. Perpassa um processo comunicativo vivido, todavia não se configura como um ato de experiência. A esse respeito, Fernandes (2019b, p. 125), ao refletir sobre o processo de documentar as experiências pedagógicas, resultantes do conjunto de ações, especialmente o primeiro, que se configura da escrita (auto)biográfica e desencadeia o encontro com os momentos vividos ao longo do processo de documentar narrativamente, escreve que:

> A experiência de relatar o que foi experimentado e vivenciado é um movimento novo na minha prática pedagógica, por isso senti que é de extrema importância para a construção de novos conceitos e conhecimentos na minha vida. Escrever sobre o desenvolvimento de atividades em sala de aula me faz sair de um espaço que até então era só meu para o espaço que vai ao encontro do outro.

A tomada de consciência de que a experiência, ao ser compartilhada, é também um movimento de construção de conhecimento e, consequentemente, de transformação da prática pedagógica, foi um dos aspectos que se destacou no processo de conversa em rede colaborativa, constituído pelo ato de narrar e documentar. Além disso, figura como parte de um conjunto de ideias que nos conduzem a localizar nas experiências a composição do Ensino Médio em sua relação com a prática pedagógica desses(as) professores(as) nas ruralidades.

A experiência documentada e compartilhada transpõe para o mundo do texto a possibilidade do (com)partilhamento de aspectos que antes estavam no subconsciente do narrador, entre quem escreve e os leitores, de modo que o ato experienciado imprime, por

intermédio da política de sentido, condições para que outros sentidos se estabeleçam.

As experiências (com)partilhadas são constituídas nesse movimento de pensar coletivamente cada experiência individual e, dessa forma, propõe-se também a deixar no outro a possibilidade de igualmente reconstituir as próprias políticas de sentido dadas a suas experiências.

A escrita de si ou, nesse caso, o registro a partir da própria experiência, não se restringe apenas a dizer o que se fez, mas o que esse fazer significou para o processo formativo, na atuação profissional. Trata-se de uma maneira de fixar um fazer e, assim, provocar a abstração de uma boa ideia, que, às vezes, pode também constituir parte do fazer do outro ou, pelo menos, levar todos os envolvidos a repensarem o modo como cada um está desenvolvendo suas atividades na docência.

Tais pensamentos circularam nos debates que surgiam ao longo dos seminários temáticos, como uma consigna que se lançava e que se fazia pertinente para explorar os caminhos que eram necessários à (re)composição da própria intriga na trama da experiência. A proposta apresentou-se como caminhos de liberdade para que, com aquele grupo e naquela temporalidade, cada um pudesse investir tempo em si mesmo, indagando-se, constantemente, quanto ao seu lugar na docência e como estava constituindo suas experiências e tornando-as de fato significativas.

A descrição dos distintos momentos do processo formativo do docente vinha à tona na composição dos debates provocados, ao pensarmos que a experiência tende a ser mais do que o ato de fazer algo ou estar em algum lugar, mas que a busca por sentido, realizada de maneira individual, possibilitou criar a relação pessoal própria a cada um para imaginar-se fazendo novamente suas atividades, ou se permitindo transportar-se para o que o outro faz e se perceber fazendo o mesmo. Por isso, a ênfase na questão de que refletir sobre a experiência não fazia parte do seu universo pedagógico, como ressalta a professora em reflexão acima mencionada.

Contreras (2011), ao refletir sobre a experiência, relaciona-a ao saber que dela é produzido, que se distingue do ato de apenas comunicar, quando se passa a problematizá-la, introduzindo-se o fato de fazer acontecer para então poder significá-lo, ou seja, trata-se também de um ato de sabedoria que se configura pela

experiência. Assim, somente pensando criticamente sobre o que se faz/fez, é que se torna possível (re)significar esse fazer e torná--lo de fato experiência.

A aprendizagem compartilhada e aprofundada, coletivamente, ao tempo em que abre as portas para se compreender o universo vivido e o novo que surge, torna-se condição essencial para que se possa avançar na identificação das experiências a documentar. O contato com o saber especializado de pesquisadores que tratam do problema pedagógico à luz da experiência possibilitou ao grupo a segurança para então transformar a experiência vivida em experiência documentada.

Experiências e ruralidades no contexto do ensino médio

A comunidade de Goiabeira II, situada em uma região semiárida com apenas uma estação chuvosa ao ano, reflete dois elementos característicos da cultura sertaneja: a agricultura de sequeiro e a criação de animais de pequeno porte. Esse cenário é compartilhado por comunidades vizinhas, que juntas formam um aglomerado rural com práticas similares. A introdução da agricultura irrigada, voltada para culturas, como cebola, melão e manga, trouxe mudanças significativas, especialmente com o avanço do agronegócio, que compra terras de pequenos agricultores e os empurra para o trabalho (sub) assalariado. Além disso, a instalação recente de usinas de energia eólica nas proximidades provocou alterações na dinâmica agrícola e social da região, afetando, especialmente, a agropecuária familiar e a estabilidade das gerações mais jovens da comunidade.

Esse contexto influencia diretamente a pesquisa, pois se busca compreender as experiências e narrativas dos professores que, embora, majoritariamente, não residam na comunidade nem tenham laços fortes com a escola local, exceto por uma exceção, enfrentam o desafio de desenvolver atividades pedagógicas relevantes para essa realidade. A falta de identificação e pertencimento dos docentes com a comunidade se destaca como um obstáculo significativo, indicando a necessidade de uma conexão mais profunda entre educadores e o contexto rural em que atuam, para promover um ensino mais significativo e adaptado às

particularidades locais. Em outras palavras, “as identidades docentes são construídas através de práticas discursivas, sociais e culturais, definidas pela diversidade que compõe os diversos espaços e tempos de formação dos(as) docentes” (Rios, 2015, p. 41). Foi com esse olhar que passei a indagar, após o início da documentação das experiências pedagógicas, sobre o lugar dessas ruralidades no processo formativo, na concepção do lugar em que os docentes trabalham e nas experiências narradas.

Desse modo, os(as) professores(as) deixam evidente que a atuação em comunidades rurais não corresponde ao seu ideal de prática profissional, com exceção de uma das professoras, que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Todavia, o fato de não se identificarem ou apresentarem experiências com as ruralidades, é tecido nas reflexões ocorridas, ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, na preocupação em inserir, em suas atividades, aproximações com a realidade local, aspecto este que valida suas ações, em diálogo constante com as distintas realidades que se manifestam em suas salas de aula.

A comunidade é composta por famílias que mantêm como base econômica a agropecuária de subsistência, uma relação com a pesca artesanal, por decorrência da proximidade com o rio Salitre e o rio São Francisco, além da vinculação com a agricultura irrigada, pela participação em empregos assalariados nas fazendas do agronegócio, para além de pequenos comércios que estão presentes na comunidade. Assim, são distintas as possibilidades de se pensar as ruralidades que fazem esse lugar tão diverso.

Não me reporto à construção teórica de campesinato, por acreditar que a composição da comunidade tende muito mais para uma reestruturação do rural, como vem ocorrendo na contemporaneidade, de maneira que os novos modos de viver o rural estão claramente presentificados. Não descarto aqui a força política dos movimentos sociais do campo, em especial a luta pela terra, vez que, inclusive uma das comunidades próximas vive os dilemas da reforma agrária, mobilizada num assentamento agrário. Todavia, nesta comunidade específica, a dinâmica de vida e de organização do contexto revela outras ruralidades.

Mediante tais questões, vale considerar a assertiva de que as ruralidades não foram, explicitamente, apresentadas nas narrativas dos(as) professores(as) narradores(as). No entanto, fazem parte de

um conjunto de reflexões oriundas da prática etnográfica vivida ao longo do trabalho de campo, bem como das provocações realizadas nos seminários e demais momentos do processo de documentação narrativa.

Assim, refletem as condições de trabalho e infraestrutura das ruralidades como um dos aspectos que mais interferem no fazer educativo, o que dialoga com Rios (2015, p. 62), ao considerar a "ausência de uma proposta de educação escolar voltada para o meio rural, que, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores". Então, nos documentos narrativos, podemos verificar:

> Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas (Passos, 2019a, p. 91).

A professora evidencia, em sua narrativa, a precariedade das condições de ensino nas escolas em comunidades rurais. De maneira particular, as aulas voltadas para o Ensino Médio rural ainda ocupam pouco espaço na agenda do sistema educacional do país. É muito comum, na contemporaneidade, a presença de classes multisseriadas no Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio se efetivar por meio do deslocamento para as escolas da cidade.

Essa realidade, que não atinge a comunidade Goiabeira II, foi pano de fundo para que os(as) professores(as) pudessem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a intencionalidade do seu fazer. Nesse debate, evidenciou-se a preocupação com os rumos do Ensino Médio rural, diante das reformas educacionais, de maneira particular do Ensino Médio.

A centralidade na reforma, no que propõe a Lei do novo Ensino Médio (Brasil, 2017), preconiza o ensino localizado nos espaços urbanos ou em prerrogativas para sua oferta, o que não possibilita que ocorra nas comunidades rurais. Assim, constrói caminhos contrários às conquistas legais obtidas com a política de Educação do Campo e a legislação vigente desde o ano de 2002.

Do mesmo modo como ocorreu o fechamento de escolas multisseriadas, com sua extinção e a implantação da política de

nucleação (Pinho; Souza, 2012), para o ensino rural, as perspectivas também não são animadoras. Por isso, os(as) professores(as), em suas reflexões, apontam a necessidade de enxergar os jovens que estão nessas escolas, fazendo-os perceber que é preciso enfrentar a mobilização para que sejam construídas outras possibilidades e o Ensino Médio de fato favoreça a aprendizagem necessária à compreensão do seu contexto. Por isso, ao refletir sobre os jeitos de viver a sala de aula e documentar os modos de pensar dos(as) jovens estudantes, Sousa (2019) escreve:

> Foi um momento muito intenso, porque fiquei pensando no movimento histórico que os estudantes farão ao concluir o ensino médio, ambos com seu jeito, aproveitando ou rejeitando as oportunidades que aparecerão ao seu alcance, pelo cotidiano, pelos vínculos estabelecidos e pela realidade na qual estão inseridos. Diante disso, com desenvoltura, os estudantes foram apresentando as principais ideias de Heidegger, seu contexto histórico e escritos. Apresentaram a condição de sermos seres no mundo, não parados, mas em movimento constante de atribuir sentido ao existir (Sousa, 2019, p. 89).

Então, penso que, se o contexto é desconsiderado como pertinente para o processo de aprendizagem dos jovens estudantes, se acaba por criar exatamente esse universo paralelo onde a escola não reconhece as juventudes e tampouco sua condição juvenil, como destaca a professora/autora, ao refletir sobre o futuro dos jovens após a conclusão do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, os jovens estudantes não são reconhecidos como sujeitos de seu processo formativo, um dos aspectos presentes nas novas diretrizes curriculares do Ensino Médio.

Alinha-se a esse debate a presença dos alunos em sala de aula e a particularidade de serem jovens trabalhadores, aspecto que necessita ser considerado, ao trabalharmos pela reestruturação do Ensino Médio. As experiências narradas estão pautadas no mundo dos jovens e nas condições do ambiente sociocultural de sua comunidade e, principalmente, o ambiente escolar que passa a tecer outras influências em suas histórias de vida, em termos de perspectivas de futuro, bem como nas relações estabelecidas com o outro. Em outras palavras, esses(as) professores(as) refletem, em

suas narrativas de experiência, que se constituem saber, sobre questões como:

> Poucos conseguem viver apenas da sua própria terra. Muitas vezes, nas estradas, nos deparamos com caminhonetes lotadas de trabalhadores de todas as idades que voltam dessas colheitas, todos soltos na carroceria sem nenhuma proteção. Esses são também nossos estudantes, os quais devem ser objeto das nossas reflexões docentes no momento em que planejamos nossas ações (Alves, 2019a, p. 104).

Os deslocamentos que vivem os(as) professores(as) entre a cidade e a comunidade rural permitem adentrar o contexto das ruralidades por infinitos caminhos teóricos, identitários e socioculturais. Esses elementos, por diversas vezes, são trazidos ao centro da mesa de debates dos seminários e, posteriormente, nas oficinas de produção e escrita de texto, nos laboratórios de tematização e nos relatos escritos que esses(as) professores(as) apresentaram.

Dessa forma, demonstram, para além dessa relação com o deslocamento, uma evidente construção estereotipada do que sejam as ruralidades e, por conseguinte, transmitem esse pensamento aos jovens estudantes. Santos (2010a) classifica esse movimento como uma dimensão da classificação social, diante das questões de identidade e diferença, propondo que, para desconstruir os estereótipos decorrentes de uma narrativa única, devemos adotar a perspectiva da ecologia do reconhecimento, de modo que sejam validadas as experiências sociais, alinhando-se aí práticas e saberes.

Recorro aos escritos do autor, para dar evidência às narrativas dos(as) professores(as) que se coadunam com esse pensamento, mesmo que não relatados dessa forma ou com essa intenção, mas propondo-se a repensar, no âmbito do processo educativo e das práticas pedagógicas, o lugar das identidades e particularidades dos jovens estudantes, uma vez que:

> Ao chegar no interior, constato que nada do que eu havia pensado era verdade. Encontrei turmas de Ensino Médio de alunos com os olhos brilhando para aprender química. Isso me fez refletir muito e perceber que mesmo sem a gente querer ou não, temos um certo preconceito com o desconhecido (no meu caso não era), mas tinha essa visão (Silva, 2019b, p. 43);

> […] Surpreendi-me, quando no outro dia, um aluno construiu uma câmara escura de orifício em casa e constatou o seu princípio de funcionamento. Isso sublevou-me, pois não fiz sugestões para que construíssem nem tinha expectativa de que o fizessem (Rodrigues, 2019a, p. 82 -83).

O que percebo é que a viagem realizada por nós possibilitou a esse conjunto de professores(as) reconhecer o saber adquirido, para assim projetar ações futuras. Em outras palavras, essas experiências evidenciam que a transformação no ambiente educativo, no contexto da escola, nunca será homogênea. O contexto vivido pelos(as) professores(as), que retrata as ruralidades como espaço de formação, consideradas as narrativas individuais de seus alunos, tenciona-se muito mais ainda quando outras perspectivas se inscrevem, conduzindo para o campo as concepções teóricas e as disputas políticas vinculadas a essa categoria temática, do território rural. A compreensão e os sentidos dados às práticas pedagógicas não são unânimes, de maneira particular no que respeita a este lugar que, ao longo da história, sempre foi relegado pelo estigma do atraso.

Corrobora com essa perspectiva, a dimensão de cotidiano vivido e experienciado, como forma de fortalecimento das vozes hegemonicamente silenciadas, em que os(as) professores(as) passam, em consonância com o contexto e as pessoas que o vivem, a reconfigurá-lo mediante os cotidianos por eles vividos e assim nos provocando a vislumbrar possibilidades outras de nomear o contexto e o território em que vivem as experiências pedagógicas (Sampaio *et al.*, 2011).

Destaco aqui os desafios apresentados na reflexão realizada pelos(as) professores(as), quanto a construir outros caminhos para se pensar a educação nas ruralidades,[31] principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, à articulação do tempo educativo ao tempo vivido no cotidiano dos seus alunos, o que envolve ajustes nos horários das aulas e no conteúdo das disciplinas pelas quais são responsáveis (Passos, 2019a; Rojas, 2019a).

Os(as) professores(as) constroem uma dimensão de prática pedagógica regida pela experiência de um fazer educativo mediado pelas características específicas das ruralidades. Nesse aspecto, os(as) professores(as) narradores(as), ao socializarem seus fazeres

nos modos em que constroem o conhecimento, revelaram que a dimensão das ruralidades está demarcada pela existência de uma diversidade de "campos", porém, em termos de constituição identitária, esse lugar ainda não tem tal demarcação e inclusão nas falas e atitudes daqueles que ocupam esses lugares. Isso se aproxima do que aponta Santos (2010), ao provocar que olhemos o cotidiano partindo da ideia de "lugares globais simples" e "lugares globais complexos", que são distintos pelas formas como os aspectos da modernidade vão se instalando, para os primeiros, e representando lógicas hegemônicas para os segundos.

Tal reflexão assevera-se, ao avançarmos para a complexidade que se constitui ao deslocarmos nossa atenção para o conceito de contexto, pela necessidade de recomposição do todo por intermédio das partes, de sorte que o contexto se constitui do local para o global (Morin, 1999), como evidenciado no documento narrativo produzido pelas professoras Joyce Passos (2019b) e Maria Rosa Alves (2019a), ao refletirem sobre a necessidade de reorganização do seu próprio fazer no Ensino Médio rural.

Isso, se levada em consideração a dimensão identitária produzida nos sujeitos por intermédio das experiências e modos de vida da cultura escolar do Ensino Médio nas ruralidades, tais aspectos nos conduzem às várias formas como esses(as) professores(as) passam a nomear o seu lugar, dentre os quais, destacam-se: morador da roça, catingueiro, ribeirinho, de sequeiro, que são mais comuns de se ouvir e representam, significativamente, o lugar do rural como um símbolo de vida e de possibilidade de crescimento, outros rurais e novas possibilidades.

Ao favorecer o acesso à leitura de mundo e provocar os estudantes para outros mundos, o da leitura em paralelo às suas distintas linguagens, a professora Maria Rosa Alves rompe com o estruturalismo presente no ambiente educativo, principalmente no que tange às ruralidades, não só por este aspecto, mas, principalmente, por ousar fazer esse movimento interdisciplinar, vinculado à constituição da comunidade de aprendizagem, em conjunto com outros, como pode ser observado a seguir:

> Desenhei um Projeto de Leitura cujo título foi LENDO O MUNDO, como maneira de refletir sobre as implicações da leitura para os indivíduos como provocava Paulo Freire. Durante o percurso, pedi sugestões e contei com a participação dos colegas que trabalhavam sexta-feira. Em

> cada turma fiz uma adequação do conteúdo e gênero, ficando as turmas do noturno com contos e crônicas; o vespertino com romances variados e literatura infan-to-juvenil, acrescentando-se que o terceiro ano comprometeu-se também com alguns títulos clássicos como *Macunaíma* e parte de outros romances. Sabemos que esse é o currículo que fazemos acontecer estendendo o oficial, porque nesse movimento gerado pelo Projeto de leitura muitas aprendizagens ocorreram de maneira 'informal', isso é o que escapa do que acreditamos ser o currículo oficial. Então, é preciso termos essa consciência do que se acrescenta aos estudantes quando trabalhamos numa perspectiva dessa natureza (Alves, 2019a, p. 105).

Em sua narrativa documentada, a professora apresenta os contornos significativos da composição de um conceito de cultura escolar, sob a égide de uma comunidade de aprendizagem que se configura e pudesse ser desenhada. O fato de as experiências abrirem-se para outras possibilidades de docência não se encerra no momento de sua vivência, mas se amplia, a partir da escrita e da publicação, ganhando novos contornos nesse movimento.

Nesse sentido, o grupo de professores(as) narradores(as) provocados a narrar suas experiências e, em decorrência da diversidade de concepções sobre as ruralidades, refletem sobre o lugar e o conhecimento que nascem dali.

Olhar através do espelho: oficinas de produção, escrita de texto e a definição das experiências a documentar

Com esse título, partindo de uma das falas da professora narradora Maria Rosa (2019), vamos mergulhar, em nossa viagem narrativa, nas oficinas de produção e escrita de texto. Existe uma correlação entre cada atividade desenvolvida na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas que possibilita ao(à) professor(a) narrador(a) recorrer a suas memórias e sistematizá-las de maneira que possamos construir possibilidades infinitas de aprendizagem, por e a partir da experiência narrada, comentada e reescrita. Sendo assim:

> […] investigar a experiência educativa significa arriscar na pesquisa, romper com a fixação metodológica, lançar-se na experiência […] para ver o que acontece, o que ela nos diz, o que podemos aprender (Contreras; Pérez de Lara, 2011, p. 18, traduzido).[32]

Recorro aos escritos de Contreras e Pérez de Lara (2011), na intenção de corroborar suas palavras, quando sinalizam que enveredar pelos caminhos da experiência educativa é um "arriscar-se na pesquisa". Indo além disso, as possibilidades que se abrem para que possamos pensar a partir da experiência, levam a uma relação horizontal entre os pares, neste caso, horizontalidade não simétrica por meio da qual ocorre um movimento interpretativo.

Há um processo de escrita individual que se processa mediante provocações e questionamentos do coletivo, em que as diferenças e as divergências se fazem presentes e necessárias, para que haja conversa. Esse é o princípio básico para que os envolvidos no processo possam escrever e inscrever-se no mundo das experiências narrativas, que se dão na provocação que surge nos encontros das oficinas de produção e escrita de texto. A base para esse processo ocorrer é exatamente questionar e questionar-se. O que tenho para contar? Como contar e, ao fazê-lo, que sentidos serão possibilitados a quem ouve? Estes são alguns dos questionamentos que o grupo se faz antes de começar a contar suas experiências e a partir delas construir possibilidades reflexivas, são consignas para desencadear o processo de escrita.

O entrecruzamento de ideias e as possibilidades formativas que as experiências apresentam vão sendo caracterizadas na medida em que os(as) professores(as) narradores desnudam o seu fazer e refletem sobre os impactos e as possíveis alterações no que já foi realizado em um movimento reflexivo. O que se percebe, com base nos registros de campo e ao longo do desenvolvimento das oficinas, sinaliza para o fato de que a "experiência com a escrita possibilita a reconstrução de sentidos para a prática e a construção de uma práxis educativa", e ainda: as "reflexões comentadas possibilitam a construção de novas perspectivas para o texto" (Diário de campo do autor, 2018).

Ao discutirmos tais questões, ao longo das oficinas, volto-me para pensar, nesse caso, a hermenêutica em uma dinâmica elucidada por intermédio da pesquisa-formação-ação e do processo de escrita e reescrita das experiências, nomeando-o como proposição de um

mundo que possibilita aos(às) professores(as) projetar seus próprios mundos. A constituição e o acesso a tais mundos foram vividos em um movimento de reflexão, escrita e reescrita, em três oficinas de produção textual. Os(as) professores(as) narradores(as) foram provocados a pensar sobre seu processo formativo, ao final do primeiro seminário temático, como descrito na seção anterior, e a última oficina de produção e escrita de textos foi intercalada pela realização de um laboratório de tematização pedagógica.

O desenvolvimento das oficinas esteve centrado no movimento reflexivo que os(as) professores(as) narradores(as) foram realizando e avançando a cada encontro. No primeiro encontro, a proposição de que a intervenção com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas ocorresse levou à regularidade dos encontros, a cada quinze dias, e, de maneira individual, de acordo com o tempo livre, fazendo uso das tecnologias. Entretanto, no último encontro de 2017, em uma avaliação coletiva, foi detectado que este modo de fazer e a disponibilidade dos professores para a construção coletiva do processo se constitui como o principal entrave para o desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógicas.

A condição de participação no movimento de escrita e reescrita dos textos, requereu dos professores a dedicação e, automaticamente, a inclusão de mais uma tarefa ao seu cotidiano profissional, a condução coletiva e a coordenação individual dos deslocamentos na escrita, foi desafiador no sentido de mantê-los motivados e operando nas análises individuais e entre pares.

Nesse sentido, foi possível perceber que avançamos, inclusive no aspecto da maturidade coletiva construída pelo grupo de narradores e o meu papel como mediador desse processo. Percebo que, ao narrar, depois escrever o narrado, socializar, ouvir os comentários dos pares e tecê-los para o outro, possibilitou-nos uma reflexão sobre a própria experiência, contribuindo para o que se vincula ao fazer docente, reverberando na construção da intriga do mundo do texto e na concepção do tempo narrado e do tempo vivido. Dessa forma:

> […] a análise dessa estrutura temporal de caráter reflexivo fez surgir a necessidade de dar como *finalidade* a esses jogos com o tempo a tarefa de articular uma *experiência* do tempo que seria o que está em jogo nesses jogos. Com isso, abrimos o campo a uma investigação

> que aproxima os problemas de configuração narrativa aos de refiguração do tempo pela narrativa (Ricoeur, 2010, p. 173) [*Grifo do autor*].

Ao construir a trama da experiência narrada ao longo das oficinas de produção e escrita textual, os(as) professores(as) narradores(as) assumiam para si e para a configuração textual uma dimensão outra do que significava o tempo, na forma de conceber a experiência. A relação destes jogos com o tempo, conforme ressalta Ricoeur (2010), é presenciada ao longo do vivido, ao produzir os textos.

A forma de inferir e participar da experiência compartilhada pelo outro ocorre nos mais diversos formatos e em distintos tempos de maturidade teórica, do ponto de vista da sua área de formação e da composição experiencial e temporal na docência. Vamos observar essas questões em dois exemplos de textos que foram produzidos, ainda na primeira versão.

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Por Marcira Nunes Fernandes - Versão 01 / 04.11.2017

Como cheguei até aqui? É uma pergunta que exige que a pessoa tenha uma memória muito boa para contar brevemente esse percurso, mesmo não sendo essa pessoa vou tentar responder.

Mesmo sendo uma menina muito estudiosa tive alguns contratempos na minha vida que fizeram que eu ingressasse de forma tardia na universidade terminando o curso com vinte e seis anos.

Lembro bem a minha fala na aula da saudade quando fui perguntada por um professor o que eu almejava daqui para a frente depois de terminar o curso: "Não pretendo seguir a profissão de professor, quero fazer um concurso público pra qualquer área menos educação. Mas a vida as vezes prega umas peças na gente e os caminhos que nós seguimos nem sempre é o que traçamos ou escolhemos. Às vezes me pego pensando, será que essa profissão me escolheu mesmo sabendo que eu não queria isso para minha vida ou de certa forma ela quis pregar uma peça em mim. Pronto, se queria conseguiu. Hoje sou apaixonada por estar em sala de aula, por conhecer alunos que odeiam matemática e que quando me conhecem mudam de opinião.

A minha primeira experiência na educação já foi logo como formadora. Recebi de cara a proposta para participar de

uma formação em matemática para que depois eu fosse formadora do município de Petrolina. Foi uma experiência enriquecedora. Fiz encontros formativos para professores de 1º ao 5º ano das series iniciais do ensino fundamental I. Nesse momento descobri que é mais difícil ensinar a adultos do que a crianças ou adolescentes e vou dizer por que, é muito mais fácil construir e criar alicerces para o conhecimento do que desconstruir. Outra coisa todos os professores que participavam das formações eram pedagogos e eles reclamavam muito que não sabiam ensinar matemática para os alunos deles. Uma deficiência constatada nos cursos de pedagogia. Mas vamos a frente sem perder o foco, que é saber como cheguei até aqui.

Depois disso fui convidada a ser formadora no município de Juazeiro onde também trabalhei com as series iniciais, mas perpassei por outras modalidades de ensino como: fundamental II e EJA. Outra experiência bastante prazerosa que continuou a reafirmar e dar sentido de o porquê de eu estar aqui hoje. Não que as vezes eu não sinta muita vontade de sair de sala de aula por conta da desvalorização que sofre o professor.

Continuei a minha saga participando de muitos cursos de formação sempre na área de matemática, trabalhei em algumas escolas municipais e estaduais, e fui passando em algumas seleções para lecionar nas series finais do ensino fundamental e médio. Fiz duas pós-graduações em metodologia do ensino da matemática e física, fiz a disciplina Educação popular e movimentos sociais, disciplina eletiva do curso de mestrado em educação oferecida pela UPE.

Participei da seleção de professores do Estado da Bahia no regime de REDA no ano de 2015 e passei por uma experiência nova que era a de trabalhar em uma escola anexo no interior que me fez pensar em desistir pela distância. Mas resolvi viver essa nova fase de minha vida. E não me arrependo pois mesmo já tendo trabalhado no interior comecei a enxergar a educação no campo de uma forma diferente. Mesmo sem receber formações específicas para essa nova modalidade de ensino senti a necessidade de suprir as expectativas do meu aluno ou mesmo conhecer um pouco mais do universo deles. Quando cheguei nessa escola a matemática eu ensinava era estática e tecnicista eu não conseguia e confesso que ainda tenho uma certa dificuldade

de contextualizar no cotidiano deles. Mas muita coisa eu já consegui desmistificar e colocar sentido nessa disciplina tão odiada por eles.

Acho que agora cheguei onde estou mas será que é realmente onde vou ficar? Essa pergunta eu ainda não sei responder, mas quero sempre fazer com vontade tudo que me proponho a fazer e ensinar é aprender em dobro.

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Por Clara Maria Miranda de Sousa - Versão 01/31.10.2017

Ao longo de anos de prática docente, entre idas e vindas de experiências, até esquecemos um pouco de nossas chegadas e partidas. Mas sempre existe um início e todo início deve ser visto a ponto de compreender o processo vivido mediante a temporalidade que se faz presente.

Vivi ao longo de alguns anos sendo contratada temporária na prefeitura de Juazeiro-BA. Na verdade, foram verdadeiros retornos e buscas de melhoria quanto a sensação profissional, já que dava os primeiros passos como professora. Em meio ao último contrato mantido com a prefeitura, estive na articulação de um projeto ligado a educação e saúde em escolas de educação infantil, me sentia dentro e fora da sala de aula. Na verdade, a minha sala de aula eram as atividades que eu teimosamente articulava, numa busca de promover vida para as crianças em situação de vulnerabilidade social em bairros periféricos da cidade.

Envolta do descontentamento por parte do poder público e da pouca valorização profissional, decidi tomar novos rumos na profissão, solicitando meu desligamento do projeto e consequentemente da prefeitura. Foi aí que vivi uma grande crise financeira, já que quem é contratado pela prefeitura não tem resguardado nenhum direito. Passei enfim, três meses em busca de novas oportunidades e percebia que iria conseguir.

Assim, fiz a seleção do estado da Bahia para docência em filosofia no ensino médio. Para minha surpresa fiquei numa boa colocação, sendo convocada na primeira chamada. Quando ao assumir a função recebi o encaminhamento logo me informaram que iria para o interior e que se não assumisse perderia a oportunidade. Bom, como sempre faço, é melhor ver como é… Fui até a escola e conversei com a gestora. Em que me deu informações acerca de transporte e

detalhes para atuação na zona rural. Mas e agora, como conciliar com outra graduação que faço?

Mesmo assim fui persistente e resolvi experimentar. O primeiro dia, em meio a estrada rumo a comunidade destinada, as conversas entre os professores dentro do carro, tudo isso me trazia mais insegurança que eu já estava. Ficava idealizando como seria a escola, as turmas, se seria bem acolhida? Até mesmo porque estava chegando em meados de outubro de 2015.

Nesses primeiros dias, os contatos eram poucos, mas a sensação da primeira aula é inesquecível. Os alunos na verdade queriam expor acerca das mudanças entre os professores, que praticamente fim do ano, estavam tomando posse e como eles falavam "tirando a vaga dos outros". Mas, resolvi conversar um pouco e explica-los que tudo era questão de adaptação. Como foi e está sendo.

Com o período de finalização do ano não tinha muito o que fazer. Mas tinha muito o que sentir. Para mim era tudo novo, já que era a primeira experiência com escola rural. Então, o jeito era se permitir viver a ultrapassagem do que lá me despertaria. E a saída era viver o tempo das esperas…

Os textos referem-se à primeira versão de uma narrativa autobiográfica. A escrita de cada um caminha por universos distintos, vai se constituindo em extensão e lacunas, na reflexão e descrição dos fatos pertinentes ao processo vivido, o que possibilita ao leitor, neste caso os pares, e a minha condição de coordenador, a indagação, o encontrar possibilidades de provocá-los a distanciarem-se daquilo que lhes é familiar e natural e também a se constituírem como o público ao qual se destina o que estão produzindo textualmente. O modo de comentar está intimamente vinculado aos jogos com o tempo e à construção da enunciação e do enunciado (Ricoeur, 2010).

Estão presentes, ao longo dos textos, em versão primeira, uma série de ideias que nos fazem pensar a formação dessas professoras, partindo dos núcleos de sentido presentes nas narrativas, e que nos conduzem a questioná--las e inseri-las no mundo do texto, pela narrativa e a experiência.

Remeto-me à estrutura cuja experiência de formação vem sendo narrada e passo a questionar-me sobre a entrada desses(as) professores(as) na profissão docente; existem lacunas reflexivas que

se interligam e as conduzem ao ser docente. A temporalidade presente na escrita leva-nos a refletir sobre um movimento de negação da prática docente, ao mesmo tempo em que se vincula a uma aceitação do fazer como se tivessem sido “escolhidas” para isso. Existe nesse caso uma relação da “experiência com o não-dizer, com o limite do dizer” (Larrosa, 2017a, p. 69).

Para tanto, como forma de provocá-los a produzir o relato de maneira que seja publicável e se torne documento, foi utilizado um guia para a análise do relato.[33] Este instrumento possibilitou aos(as) professores(as) narradores(as) construir um olhar para o texto, que estivesse vinculado ao processo de construção do mundo do texto, inserindo, nesse sentindo, elementos da hermenêutica, essencial-mente, a interpretação e a compreensão, de sorte que estão distan-ciados do senso comum e se constrói uma percepção distinta para o que está escrito, conforme podemos observar no modelo a seguir:

CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DO RELATO	
O tema se refere a:	**Está presente**
Experiência pedagógica de:	
Vida institucional	
Práticas pedagógicas curriculares	
Práticas pedagógicas extracurriculares	
A estrutura apresenta:	
Um título fantasia pertinente ao relato	
Um título conceitual	
Não tem título	
O contexto e os protagonistas da experiência (incluindo o autor)	

CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DO RELATO	
O tema se refere a:	**Está presente**
A experiência do autor contando os sentidos da experiência em sua vida	
Um ou vários problemas pedagógicos	
A intenção do autor	
Como fez (detalhes particulares próprios da experiência)	
Obstáculos ou dificuldades ocorridas durante a experiência	
Sucessos, questionamentos e acertos que resultaram em aprendizagem a partir da experiência pedagógica contada	
Inquietudes, questionamentos e interrogações pedagógicas que abrem as discussões e orientam as práticas educativas e	

GUIA PARA A ANÁLISE DO RELATO
curriculares
CRITÉRIOS
Coerência e coesão
A forma
Interessa e agrada
Prende e/ou intriga
Emociona e comove
Utiliza recursos estilísticos que o enriquecem: Metáforas/ Comparações/ Imagens sensoriais/ Riqueza de vocabulário
Tem um bom ritmo

Fonte: Formação de Dirigentes de Centro de Formação Técnica Profissional em Buenos Aires, UBA/UOCRA.

Quadro 2: Guia para a análise do relato

Aqui inscrevem-se as principais contribuições para a construção dos textos e o avançar de um relato de experiência para um documento narrativo. Apresento um conjunto de pequenos trechos em que os(as) professores(as) falam de como a inserção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas contribuiu para a construção de inferências sobre o seu processo formativo, prática profissional e experiencial.

> "A aprendizagem com o texto dos colegas estimula a superação e avanço na escrita". "Era exclusivamente meu [referindo-se ao seu texto], após os comentários consegui ampliar, destaco a pertinência das contribuições". "Não consigo viver prazos. O não envolvimento por decorrência dos prazos e os tempos diferentes, possibilitou a não presença de muitas mudanças no meu texto". "Possibilitou-me rever ações na docência. Não sistematizar se perde, não atribui sentido e significado" (Diário de campo, 2018).

Quão distintas foram as falas dos(as) professores(as) narradores(as), ao se referirem ao processo e como este estava contribuindo para a sua condição de narrador(a) e de professor(a). É evidente que narrar a dimensão da temporalidade e a atribuição de sentidos é extremamente significativo e possibilita, dessa forma, partilhar sentidos, perceber as semelhanças e distâncias entre os textos, as experiências, pois é delas que estamos tratando e, por conseguinte, fortalecer a dimensão da (auto)formação.

A cada oficina realizada, o professor narrador e eu, na condição de coordenador da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, encontrávamos desafios constantes, no tocante a como avançar na proposição do registro das experiências, que não se limitasse ao fato de, simplesmente, descrever uma prática, mas que possibilitasse a imersão dos elementos que dão sentido e significado para aquilo que estava sendo registrado (Barthes, 1972). A escrita e a reescrita passaram a ser significativas quando o texto começou a tomar forma e a ser ampliado em dimensão e profundidade reflexiva. Apresento, a seguir, trechos de versões distintas de um mesmo professor narrador que ilustram o que a dinâmica das oficinas possibilitou, no que se refere aos textos produzidos.

[Sem título] - Por Romeson Rojas / 15/12/2017

[…] O conteúdo que elegera naquele momento, exigia aulas em quadra, mas como fazê-las com as turmas que o horário de aula era das 13:30h as 14:50h?

Diante de tal situação, pensei em criar um horário dinâmico. Em uma semana eu ministrava as aulas nessa turma durante os dois primeiros horários e na semana seguinte nos dois últimos. A ideia era perfeita sob minha ótica, entretanto, precisava convencer alunos dos últimos horários e professores dessas turmas nesses dias.

Confesso que fui surpreendido, tanto pela aceitação rápida e sem muitas exigências dos professores, quanto pela solidariedade dos alunos, fiquei muito satisfeito com isso e arregacei as mangas para organizar e evitar problemas no decorrer das aulas nessa nova formatação.

Montei um horário chamado de "A" e outro com as aulas invertidas, chamado de "B". Após coloquei em um calendário artesanal os dias em que teríamos o horário "A" e os que teríamos o horário "B".

[Empolgações e desafios da reflexão sobre a facilitação em educação física]
[A prática do refazer do método e das práticas]
[Experiências e desafios do fazer em educação física]
Por Romeson Rojas - Versão 2.4 / 15/02/2018

[…] O conteúdo que elegera naquele momento, exigia aulas em quadra, mas como fazê-las com as turmas que o horário de aula era das 13:30h as 14:50h?

Diante de tal situação, pensei em criar um horário dinâmico. Em uma semana eu ministrava as aulas nessa turma durante os dois primeiros horários e na semana seguinte nos dois últimos. A ideia era perfeita sob minha ótica, entretanto, precisava convencer alunos dos últimos horários e professores dessas turmas nesses dias.

Confesso que fui surpreendido, tanto pela aceitação rápida e sem muitas exigências dos professores, quanto pela solidariedade dos alunos. Fiquei muito satisfeito com isso e arregacei as mangas para organizar e evitar problemas no decorrer das aulas nessa nova formatação.

Montei um horário chamado de "A" e outro com as aulas invertidas, chamado de "B". Após, coloquei em um calendário artesanal dos dias em que teríamos o horário "A" e os que teríamos o horário "B". Sempre tinha o cuidado de ao chegar, revisar o horário e repassa-lo aos colegas professores.

Neste momento, realizava atividades de cunho teórico com as turmas que tinha as aulas nos primeiros horários e atividades em quadra, com as turmas dos últimos horários. A turma que possuía aula no horário intermediário, por ter uma carga horária menor, uma aula, enquanto as demais possuíam duas aulas semanais, sempre era atendida nesse mesmo horário e a proporção de aulas em sala ou em quadra variava muito conforme as temperaturas do dia e características do conteúdo ministrado.

Essa solução foi avaliada de forma muito positiva pelos alunos e meus colegas professores afirmavam não se importar com o horário dinâmico, principalmente porque todos, independentemente da quantidade de aulas no dia, eram obrigados a aguardar o horário do transporte para retornar à sede da cidade.

Situações com problemas assim são corriqueiras e provocam tanto a desistência do professor, como o desafio para um planejamento de atividades alternativas que superem tais problemáticas.

No contexto escolar, como dito no início deste ensaio, somos forçados a nos reinventar a todo instante para que possamos dar conta de cumprir nossas obrigações básicas – dar aulas. Fatos como esse, demonstram a fragilidade do sistema educacional e a resiliência do recurso humano da escola, seja quando adquirimos um simples apito com o próprio

> *dinheiro, quando alternamos horários para que as aulas possam ser dadas de maneira mais adequada, ou mesmo quando levamos uma bola de nosso filho para realizar uma dinâmica.*
>
> *A grande questão é: o desafio existe e precisamos pensar mecanismos de superar essas feridas crônicas.*

Observemos que o professor descreve um problema organizacional por ele vivido e que também revela questões específicas da cultura da escola, no tocante ao formato em que as atividades passam a ser organizadas, de forma a remeter a um diálogo entre ele e seus colegas de trabalho, em uma tentativa de otimizar as questões organizacionais e a ação docente na escola. Chamo a atenção, nos dois trechos apresentados, para o avanço reflexivo e/ ou descritivo da sua ação e também para o fato de que, ao apresentar uma versão mais elaborada, o docente já o faz com a identificação de um título para a sua narrativa. Esse movimento reflete as idas e vindas proporcionadas por distintos questionamentos, que vão surgindo entre os pares, ao passo que as oficinas avançam.

Ao vivenciar a mediação das oficinas, pude refletir que a atividade não se encerrava ali, havia uma aposta no tempo livre e na relação com o tempo de maturação da escrita, após os comentários. Nesse momento, invertia-se o caminho, eu ia ao encontro dos(as) professores(as) de forma individual, às vezes possibilitado somente por meio das tecnologias e da internet, e nos deslocamentos para a escola, no movimento etnográfico. O desafio aqui era provocar o(a) professor(a) narrador(a) a envolver-se com sua narrativa de maneira a construir e reconstruir suas práticas de forma a estabelecer uma ordem ou sequência que possibilitasse a reflexão, em termos de sentidos e significados dados por ele mesmo a essa experiência narrada, escrita e reescrita, de modo a construir o que Ricoeur (2010) chama de intriga narrativa. À medida que esses(as) professores(as) avançam no diálogo coletivo acerca de suas experiências individuais, inserem novas formas de pensar o pedagógico e vão assumindo, em seu fazer, outras maneiras de conceber o ensino e a produção de conhecimento, tendo os excertos apresentados ao longo dessa escrita.

Desse ponto de vista, não posso descolar a experiência etnográfica da escrita autobiográfica e experiencial vivida por esses(as)

professores(as). Os sentidos dados às suas práticas vão sendo ressignificados à proporção que avançam nos comentários recebidos dos pares e na sua própria subjetividade e produção reflexiva. Todavia, esses momentos não seriam possíveis sem a inserção das outras ações do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, que podem ser observadas na continuidade da viagem-formação.

Imagem 04: “Caminhos da docência na roça”. Silva, Antonio Gregório da, 2019. (Professor de Artes e Artista).

Terceira parada: Acontecências: experiências pedagógicas no contexto da cultura escolar

> *A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura […] é preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre, nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pré-visto’. Por isso, a pergunta sobre ‘de que outro modo’ não pode ser outra coisa que uma abertura*.
> (Larrosa, 2017a, p. 5; 75)

Aqui estão as acontecências que foram surgindo ao longo da viagem narrativa. A visita ou a revisita, suscitada na parada que antecede este momento da viagem-formação, conduziu-nos a lugares distintos das práticas educativas no contexto das ruralidades. Em um movimento espiralado, as experiências foram

sendo descortinadas nas distintas narrativas e surgindo de maneira escrita como universos indistintos de sentidos dados pelos(as) próprios(as) professores(as) e da significação pelo coletivo, mediada pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. É nesse processo que enveredamos a partir de agora.

A composição dos passos dados nestas acontecências está demarcada por um processo de entrecruzamento de momentos de reflexão do documentar e das discussões que foram emanadas dos debates e da experiência escrita. Orientam esse momento da viagem a vivência dos laboratórios de tematização pedagógica e a clínica de edição pedagógica. O contexto revela--se no formato das discussões sobre cultura escolar e comunidade de aprendizagem, que figuram no cenário das reflexões e escritos dos(as) professores e professoras no Ensino Médio rural.

Ao adentrarmos os portões da escola e ingressar em suas salas de aula, foi possível aceder aos modos e fazeres dos(as) professores(as) narradores(as) e como, dessa forma, dão vida a suas narrativas escritas, reescritas e refletidas, e às experiências pedagógicas que se revelam no contexto do Ensino Médio em escolas rurais. Tal como Larrosa (2017a) sugere, deve-se observar a experiência como sentido para a escritura, enquanto uma janela que se abre para o desconhecido. Assim, são as experiências vividas que possuem características particulares, ao serem narradas, e não um conjunto de conteúdos aplicados e utilizados, mas como isso vai se tornando possível no universo do fazer pedagógico. Trata-se de práticas pedagógicas atentas ao outro. Práticas pedagógicas autoritárias, demarcadas pela relação estabelecida entre os(as) professores(as) para cuidar da escola e de cada sujeito, e que passam a construir redes de colaboração interdisciplinar, que dialogam com os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do Ensino Médio, questões que podem ser percebidas ao longo das narrativas documentadas.

O movimento narrativo por nós vivido configura-se como possibilidade para a tomada de decisões que podem potencializar o experienciado por mim e pelos(as) professores(as) que, comigo, assumiram pensar(-se) nesse processo de formação (com)partilhada. Foi a partir dos encontros provocados pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, em que – falar, ouvir, escrever, reescrever, concordar, discordar, confirmar e/ ou ampliar modos de pensar, fazer e sentir – vão tecendo esse movimento por intermédio

do qual alteridade, experiência e diferença são constitutivas desses processos (com)partilhados por professoras(es) da Educação Básica, nesse caso, do Ensino Médio rural.

Há, nesse sentido, um processo de construção dialógica em que, contando nossa própria história, nos reconhecemos e possibilitamos a (auto)formação, apresentada nos modos particulares de produção. Pode-se dizer que "o diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível [...] a oportunidade de fazer uma autorreflexão" (Hermann, 2002, p. 58).

Tendo em vista o exposto e a vivência junto aos(às) professores(as) e as idas e vindas por entre as estradas que os conduzia até a escola e, de maneira metafórica, ao conhecimento, é possível observar que o jeito de narrar cada história é um exercício de consciência criadora que permite aliar a narrativa, a memória e a experiência, e que me conduz a refletir sobre a produção do saber pela experiência (Santos, 2010a; Larrosa, 2017a). Ocorre, nesse movimento, um reconhecimento identitário individual e coletivo, que se constitui pelo ato de narrar e validar o que se faz no cotidiano da escola. Sendo a experiência como saber, um dos núcleos de sentido que constituem essa parte da nossa viagem, aliando-se aí o conhecimento produzido e refletido nas experiências documentadas, o contexto e a cultura escolar institucionalizada e estabelecida que estes(as) professores(as) vivenciam rotineiramente.

Assim como as placas sinalizadoras nos conduzem para que possamos chegar aos nossos destinos, aqui utilizarei como sinalizadores os núcleos de sentido que surgiram da reflexão sobre as experiências pedagógicas. O trajeto que percorremos aqui, por entre as acontecências desta viagem, foi demarcado por: experiência formativo-reflexiva; cultura escolar e comunidade de aprendizagem; saber experiencial.

Nesses lugares (re)visitados, os potenciais pedagógicos traduzidos em reflexividade e escrita narrativa, direcionados pelos estudos da cultura escolar na conformação de uma comunidade de aprendizagem (Bolívar, 2014), e as configurações do saber experiencial, sob a forma da construção de novas possibilidades de conhecimento, são evidenciados na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Experiência formativo-reflexiva:

laboratórios de tematização pedagógica

Nesta parada, ao longo da viagem, adentramos o espaço no qual os(as) professores(as) narradores(as) aprofundam as reflexões sobre os relatos produzidos e vão dando forma objetiva e densa aos textos, com base nos comentários, nas conversas e diálogos traçados ao longo do trajeto que constitui o itinerário pedagógico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. É nesse momento que os(as) professores(as) narradores(as), em conjunto com o coordenador, passam a delinear o processo de escrita e reflexão formativa presente no universo da pesquisa-formação-ação. Nessa lógica, acredito ser o movimento em que:

> Para esta e outras perspectivas de pesquisa-ação colaborativa e participativa, as tarefas intelectuais, interpretativas e práticas da investigação crítica não se restringem apenas a oferecer descrições contextualizadas do mundo escolar e das práticas de ensino. Elas também abordam a recuperação, o mais fielmente possível, das vozes, palavras, emoções, biografias e discursos de professores, que até então foram silenciados, desqualificados ou distorcidos pelo conhecimento especializado e pelos pesquisadores ortodoxos. Ao contrário, consideram que essas tarefas só serão críticas e alternativas na medida em que suas estratégias de trabalho sejam direcionadas à construção coletiva de um conhecimento que também revele e explique as âncoras ideológicas das práticas de ensino e das compreensões educacionais dos professores e que, ao mesmo tempo, esteja orientado para a ação transformadora nas situações e relações que denuncia (Suárez, 2009, p. 125, traduzido).[34]

O que vivemos nos laboratórios de tematização pedagógica não está no campo da recuperação da voz ou do espaço pedagógico de atuação docente, mas se constitui como o movimento de encontro com os elementos que são comuns a experiências distintas, e que avançam para o fortalecimento de novas perspectivas de construção do conhecimento, baseadas em arcabouços teóricos e ideológicos da prática de ensino, como mencionado por Suárez (2009).

Assim como nas oficinas, a composição dos dois laboratórios de tematização pedagógica foi moldada pelos seguintes objetivos:

socializar o texto autobiográfico produzido e iniciar a escrita de um texto experiencial; analisar o processo de escrita, reescrita e comentário, para a produção da narrativa; e discutir os avanços na escrita produzida até o momento (autobiográfica e experiencial). O propósito foi dar corpo analítico ao produzido até então e avançar do estágio de relato de experiência para o de documento narrativo publicável, por assim ser:

> Escrever e reescrever diferentes tipos de textos e versões sucessivas de relatos da experiência pedagógica a ser documentada, até chegar a uma versão publicável. Nesse momento decisivo da documentação narrativa, os professores realizam uma série sucessiva de produções textuais. É o momento em que a experiência é textualmente "fixada", atingindo seu maior grau de objetividade. Ao mesmo tempo, é também o momento em que os professores, informados por comentários e conversas com seus colegas e com os coordenadores do processo de investigação, compõem, recompõem e dão densidade à trama narrativa que articula e dá sentido aos diferentes elementos da experiência, a partir da incorporação de suas próprias descrições, compreensões e interpretações dos eventos narrados (Argnani, 2014, p. 68, traduzido).[35]

Nas idas e vindas, entre a escrita e o comentário, a reescrita e a socialização, o grupo de professores(as) narradores(as) avançou e os textos foram se constituindo de forma densa e não apenas descritiva, e houve uma entrada analítica da sua própria experiência e prática. Tudo foi se constituindo em um processo de escrita compartilhada, em que ocorreu uma suspensão do lugar da experiência para o mundo do texto e, assim, configurou-se o movimento de formar e autoformar-se. Considero, para tanto, que as narrativas produzidas apresentam "um repertório de sentidos marcado por um lugar de reinvenções diversas, a partir dos lugares/ discursos produzidos ao longo da vida" (Rios, 2015, p. 46).

Nesse momento em que os(as) professores(as) se constituem como formação, pela produção de si mesmos(as) como seres pessoais e profissionais (Rios, 2015), passamos a intensificar as reflexões proporcionadas pelo laboratório. Assim, vamos redimensionar e/ou evidenciar as questões específicas de um saber experiencial vivido por esses(as) docentes que aqui se colocam no lugar de narradores e

autores de suas próprias histórias. À medida que refletem sobre suas práticas, alimentam outros caminhos possíveis através dos quais o trabalho desenvolvido vai se reconfigurando, especialmente ao registrá-las de maneira individual, com reflexões muito próprias a respeito do seu fazer, e também coletivas, quando estas se acercam daquilo que o seu par desenvolve, em termos de aproximações e/ou distanciamentos.

Temas como avaliação, planejamento, cotidiano e formação vão surgindo ao longo da construção dos relatos e tomam corpo quando, no coletivo, se constroem entendimentos distintos de como esses aspectos se manifestam no dia a dia da profissão docente e da prática pedagógica. Os temas e as reflexões que as experiências suscitam, por intermédio das ações do laboratório, levam-me a reforçar a perspectiva de que existe um saber experiencial que leva à construção de conhecimentos legitimados pela prática e a reflexão constante. Seguem alguns exemplos daquilo a que estou me referindo:

> […] Compreendo também que através de aulas, somente expositivas, nem sempre é uma tarefa fácil fazer com que o aluno entenda esses conceitos. Ela representa uma parte importante em todas as ciências naturais, básicas e aplicadas, como: o crescimento e metabolismo das plantas; a formação de rochas; o papel desempenhado pelo ozônio na atmosfera superior; a degradação dos poluentes ambientais; as propriedades do solo lunar; a ação medicinal de drogas; produção de combustível, energia (molécula essencial para manutenção da vida). Por esses e outros motivos, os diferentes tipos de aulas, ferramentas metodológicas e recursos são de extrema necessidade (Silva, 2019a, p. 78).

> Durante a minha experiência de sala de aula, já trabalhei por várias vertentes pedagógicas, já fiz aulas práticas, construtivistas, dentre outras. Mas confesso que sempre me foi mais confortável ser aquela professora tradicional que ‘transmite’ o conhecimento, que já tem a aula pronta, que já sabe o que o aluno aprende ou não aprende, mas percebi que mudar as minhas estratégias eram necessárias, pois os alunos devem sensibilizados por diferentes estímulos para buscar o maior grau de excelência na educação (Passos, 2019a, p. 92).

A compreensão do ensino que se configura de um outro lugar toma forma na composição do que vem a ser a prática pedagógica desenvolvida junto ao Ensino Médio no meio rural. As reflexões fortalecidas pela tematização desencadeada pelo momento do laboratório não apenas nos conduzem a perceber as regularidades e semelhanças nos distintos fazeres, mas inserem a função de "lupa" para olhar o trabalho que é desenvolvido.

Cabe a assertiva de que os desafios da construção de um processo de ensino e aprendizagem na acontecência do Ensino Médio estão vinculados a outros desafios, que são constantes, desde a aprovação da Lei que institui a reforma do Ensino Médio e provoca, sobremaneira, a instabilidade quanto a sua oferta nas ruralidades.

Tais aspectos refletem-se nas ações dos(as) professores(as), em contraposição às políticas hegemônicas existentes, e levam à construção de saberes distintos, de maneira que os(as) docentes se apropriam das temáticas próprias do fazer educativo e imprimem, por meio da experiência, um jeito de fazer educação (Alves; Garcia, 2011), como observado ao longo do processo de documentar narrativamente e também na produção final dos documentos narrativos, que se configuram como parte do arcabouço teórico desta obra.

Nesse momento, a proposta foi que, com os textos escritos a partir das oficinas de produção textual e as reflexões realizadas ao longo dos seminários, a leitura em pequenos grupos e o debate que nasce nesse lugar, todos esses procedimentos possam permitir ao professor narrador a condição de identificar elementos que estejam presentes em sua experiência e também se sobressaiam no texto produzido por seu(s) colega(s). Ocorre um rompimento de barreiras, quanto ao texto escrito e ao texto narrado, entre a experiência que é individual e que é coletiva, por isso:

> O que dá o que dizer, ao texto, é algo que se diz de muitas maneiras. Por isso, o dito do texto reativa o dizer, os dizeres. Então, o recolher-se àquilo que dá o que dizer, ao texto, o encarregar-se disso, o responsabilizar-se por isso, é colocar-se nos caminhos que ele abre. Por isso, na lição, a ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito. Por isso, reiteirar a leitura é reiteirar o texto, encaminhá-lo e encaminhar-se com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre (Larrosa, 2017b, p. 177-178).

Tal procedimento ocorreu por meio de um “dar-se a ler” de maneira adensada e particularizada, em pequenos grupos, no momento de desenvolvimento do laboratório e a partir daí foram feitos registros de aspectos considerados por eles como comuns às experiências ali descritas e refletidas. O passo seguinte constituiu-se na exposição para o grupo total e, a partir daí, ampliar a compreensão, quando cada professor(a) narrador(a) se volta para a sua própria escrita. A identificação de temas comuns gera possibilidade também de apresentação coletiva dos textos, ou seja, de produção unificada de comentários sobre as experiências produzidas, aspectos que são nomeados de prólogo.

Foi decisiva, nessa etapa, a consideração de que, mesmo sendo experiências distintas, devido às áreas de formação e ao desenvolvimento de suas aulas e perspectivas pedagógicas, havia em comum nos relatos socializados e comentados a presença de inquietação e a necessidade de transformação/ mudança. De maneira mais específica e contundente, em diálogo com os temas que são tomados como recorrentes no cotidiano da sala de aula e da escola, as experiências demonstram que existe uma presença muito grande de reclamação em relação aos alunos, ou seja, ao perfil e ao jeito como eles demonstram seu interesse e participação nos momentos de aula.

Dentre outros aspectos, destaca-se uma avaliação quanto à didática utilizada para o desenvolvimento das aulas, cuja estrutura está vinculada à tendência tradicional, que reverbera no processo de avaliação e, automaticamente, nas formas de fazer com que os alunos obtenham êxito ao longo das aulas e na aquisição de conhecimentos.

Para além dos pontos em comum, esses(as) professores(as) passam a construir pequenos prólogos para os textos dos seus pares, apresentação em que mostram reflexividade e apresentam sugestões para a ampliação da escrita. Apresento-lhes um dos prólogos construídos:

> Belíssimo texto, onde encontramos o desenvolvimento e o encanto pela literatura e que instiga seus leitores a também enveredar por esse caminho mágico. Tens uma trajetória de vida incrível. Mesmo com as adversidades, superastes todas elas com tua forma aguerrida de enfrentar a vida. É também importante ponderar a tua vasta experiência na educação. Certo de que essas

> práticas educativas motivarão vários professores a repensarem o faze pedagógico. No entanto, se for uma narrativa que observa a cronologia dos fatos, acredito que deva ter uma organização temporal. Dessa forma ficará mais inteligível para os leitores situarem-se na leitura do texto. No mais, está bem redigido. Com uma linguagem compreensível e cativante. Meus parabéns pelo texto compartilhado! (Laboratório… 31/01/2018).

Esse momento permite também nomear, de forma colaborativa, suas experiências e refletir, assim, sobre as diversas maneiras de nomeá-las. Nesse sentido, é pertinente o que propõe Dávila:

> A rigor, essa reescrita permanente do relato da experiência é o que transformaria a documentação narrativa em um processo reflexivo e o que potencializaria o olhar crítico do professor que narra: ele não será o mesmo de antes de escrever (e reescrever) seu relato e, possivelmente, a experiência pedagógica que ele relata não será a mesma que ele recordou pela primeira vez, antes de escrevê-la ou nas primeiras versões (Dávila, 2014, p. 35, traduzido).[36]

A ampliação reflexiva constitui-se como uma ferramenta essencial para o passo seguinte, que avança da concepção de relato de experiência para a de documento narrativo da experiência. Como mencionado diversas vezes ao longo de todo o texto, o relato não é escrito em uma única versão, mas vai se constituindo de maneira processual, até validar-se a escrita reflexiva e formativa proposta pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Dessa maneira, depois de diversas versões do texto, segue-se para mais uma etapa e talvez a decisiva, o momento em que se define como de fato será o texto, na sua versão publicável, não mais um relato, agora um documento.

Cultura escolar e comunidade de aprendizagem no contexto das ruralidades

O ambiente escolar constitui infinitas possibilidades aprendentes

e, sendo assim, torna-se desafiador, por nos conduzir ao encontro do que nos é familiar. Nossas práticas e nossas diferenças fazem esse movimento, em detrimento das ações e do jeito de ser do outro, com as experiências alteritárias, com a compreensão de como lidar com este espaço-tempo do saber e da produção do conhecimento, fazem esse movimento.

Dessa forma, nesta seção, apresento como os(as) professores(as), ao se narrarem, durante a experiência vivida na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, transmitem para o texto escrito o vivido e o refletido e, assim, como estes fazeres experienciais são concebidos na cultura escolar do Ensino Médio rural. As discussões tecidas fazem um recorte dos registros das experiências, que são retomadas a partir da memória, da narração e da sua documentação, enquanto fazeres, dizeres e modo de pensar que constituem o contexto onde estão inseridos.

Há um movimento de reflexividade e significação que incide sobre as narrativas de experiências pedagógicas, revelando aspectos do cotidiano vivido no ambiente escolar, sobre o qual levantam questões singulares que representam o contexto dentro do qual as aulas passam a acontecer e, em meio a tudo isso, os contornos organizacionais, pedagógicos e educativos que estão impressos em seus modos de fazer.

A experiência é compreendida por esses(as) professores(as), ao narrarem e, em meio aos pares, ressignificá-la enquanto ação pedagógica. Por assim entendê-la, é que aproximo esta perspectiva da dimensão cultural, à luz dos estudos culturais, de forma que as significações dos fatos vividos e refletidos possam se configurar como universos distintos e potencialmente fortalecidos, em uma ótica de cultura escolar como tempo histórico. Conforme Geertz:

> O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 2008, p. 4).

A cada passo dado na busca de reconstruir pela narrativa a experiência do espaço da escola, e considerando o seu contexto, emergem elementos que me conduzem ao conceito de cultura,

conforme Geertz (2008). O movimento de escrita das experiências remonta ao conjunto de papéis da vida escolar, seus valores, ritos e, por conseguinte, aos sentidos dados e interpretados por esses(as) professores(as), de maneira individual e coletiva, o que conduz a distintas possibilidades, de maneira que o cotidiano vai sendo inventado e reinventado.

Todavia, o conhecimento produzido não se tece da mesma forma ou ao mesmo tempo. A interação com o contexto, as relações estabelecidas e as representações por meio das quais as experiências pedagógicas passam a se constituir estão embebidas pela diversidade cultural inerente a cada sujeito e sua condição de subjetividade presente nos distintos ambientes dos quais faz parte. O processo de escrita e as reflexões realizadas ao longo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas remete-me a interagir com o conceito contemporâneo de cultura e a relacioná-lo à cultura escolar, uma vez que:

> […] dominar uma cultura significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa 'cultura' é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não sua 'sistematicidade' – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas ('normais') e a eliminação de outras ('desviantes') (Bauman, 2012, p. 43).

Acredito ser pertinente vincular a discussão de Bauman (2012) ao debate da cultura escolar, pois, nesta concepção, estão implicados os ritos ou os modos de comunicação e/ou linguagem, bem como a determinação das formas organizacionais, de gestão e de constituição dos sistemas curriculares e/ou das práticas pedagógicas vividas por esses(as) professores(as) no Ensino Médio nas ruralidades. Acredito que esses sejam os elementos que se vinculam ao que Bauman (2012) chama de "cultura normal" e "cultura desviante". A operacionalização do fazer educativo por esses(as) professores(as), neste ambiente, configura-se como um movimento de resistência e de oposição ao modelo cultural urbanocêntrico e hegemônico, o que leva a ressignificações eminentes, ou seja, que fazem parte do *modus operandi* em que a prática pedagógica passa a

ocorrer e, por sua vez, vincula outras formas culturais de refletir e vivenciar a matriz cultural, implicando outros modos de vida de professores(as), alunos e comunidade escolar.

A cultura escolar e o contexto vividos ao longo da pesquisa remontam à reflexão de um fazer que envolve outros pensares e saberes, não se restringindo ao componente curricular específico, por isso, torna-se um elemento desafiante para a reconfiguração dos aspectos culturais normalizados:

> […] nós não precisamos ficar presas, nem angustiadas em querer que os nossos alunos aprendam só aquela matemática técnica e estática, mas sim que eles aprendam a ler e interpretar o mundo a sua volta. E que do mesmo modo ajude a construir de forma ativa esse mesmo mundo onde eles estão inseridos, para poder transformá-lo em um mundo mais humanizado (Fernandes, 2019a, p. 101).

Acredito que a experiência documentada se configura como uma possiblidade de pensarmos sobre o que constitui, conceitualmente, a dimensão da cultura escolar que rompe com um conceito voltado apenas para questões administrativas e organizacionais do espaço escolar. Há uma relação direta com o que nos diz Freire (1996, p. 52), para quem "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção". Ao narrar sobre os seus *saberesfazeres*, no âmbito do Ensino Médio nas ruralidades, fui provocado por esses(as) professores(as) a observar e sentir o espaço educativo dentro do qual passei a estar, para além das estruturas organizacionais, uma vez que tem a particularidade de ser um anexo. Nesse contexto, a gestão é responsabilidade de uma escola localizada na sede da cidade e os(as) professores(as) assumem neste lugar, no qual se mescla cotidiano e cultura das ruralidades, não somente o papel da docência, mas agrupam aos seus fazeres as tomadas de decisão, a organização pedagógica e a gestão da infraestrutura física e organizacional, como descrito na primeira seção deste trabalho.

O cotidiano de um anexo em comunidade rural conduz os(as) professores(as) para outras dimensões da profissão docente. O(a) docente não está restrito(a) à função de condução da sala de aula e ao cumprimento do currículo oficial orientado pela escola matriz e pelas diretrizes nacionais. Os elementos, ora mencionados, foram

apresentados ao debate em que se inscreve o lugar da prática pedagógica caracterizada pela experiência, pelo que sentem, vivem e constroem os(as) professores(as), de modo a compreendermos que a relação com a cultura organizacional da escola e o vínculo com a cultura comunitária são constituídos em um movimento de apropriação e reapropriação do saber e das condições nas quais estes se desenvolvem; são, ambos, produtos culturais.

Não obstante, foi a partir desse movimento que fui conduzido por entre as distintas formas de pensar a cultura escolar e como esses(as) professores(as) passaram a refletir sobre o seu espaço de atuação. Em seus estudos, Barroso (2012) provoca-nos a desenvolver um caminho sociohistórico para compor, conceitualmente, o que constitui, assim, a cultura escolar, a partir de três perspectivas: cultura escolar numa visão funcionalista, estruturalista e interacionista.

Na perspectiva funcionalista, a escola é vista como uma veiculadora da cultura geral e está influenciada por aspectos sociais, econômicos e religiosos externos ao ambiente educacional. Ou seja, é transmissora da cultura geral produzida no cotidiano da comunidade e o ambiente escolar vai se configurando como o espaço de sociabilidade cultural das crianças e dos jovens (Barroso, 2012). Em uma lógica de formas de educação, encaradas como normas e estruturas a partir das quais o processo de escolarização ocorre, o que o autor aponta como dimensão estruturalista de pensar a cultura escolar vai se configurando como a cultura produzida pela escola.

Tais questões remetem ao que fomos refletindo durante o processo de documentar narrativamente as experiências e chegamos à compreensão de que existe a presença constante de um tecnicismo do fazer docente, o que se torna, dessa maneira, desafiador para o professor desconstruir tais perspectivas. A lógica da cultura escolar, em uma dimensão estruturalista e funcionalista, é representada com clareza, partindo-se das seguintes observações:

> […] eu seguia o componente curricular sem fazer qualquer alteração, seja por medo do novo seja porque não tinha formação suficiente, nem domínio dos diferentes métodos para transmitir o conteúdo de forma diversificada, mesmo sabendo que ela necessita de aulas dinâmicas e muito criativas para facilitar a aprendizagem (Silva, 2019a, p. 77).

A inserção de elementos que se desvinculem da proposta de veicular aspectos da cultura geral, ou de institucionalmente conduzir a interação cultural das crianças e de jovens, remete ao que Barroso (2012) assevera e, assim, propõe para refletirmos sobre a concepção interacionista da cultura escolar. Essa dimensão está vinculada à cultura organizacional a partir da qual a escola se constrói e tem uma relação direta com o documentado pelo professor Adelson Silva, citado acima.

Perceber que há a necessidade de incluir outros formatos no desenvolvimento do processo de ensino é uma decisão consciente. Todavia, requer que os pares e a comunidade escolar estabeleçam condições de relação que permitam a reestruturação destas situações do processo educativo. A interação com os outros, com o espaço educativo e o contexto em que está inserido e, por conseguinte, com o saber que vai se configurando, é o que está intimamente vinculado à perspectiva interacionista da cultura escolar e foi desvelado pela documentação das experiências pedagógicas.

Duas questões estão em evidência até então, diante das construções conceituais tecidas ao longo do texto acerca da cultura escolar. A primeira constitui-se da relação entre as normas e as práticas que se configuram como inerentes à concepção de cultura escolar e possibilitam a interação entre os atores que vivenciam esse movimento. Com essa compreensão, pudemos avançar, ao longo dos encontros da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, por distintas reflexões que localizam o contexto escolar como limítrofe entre o ser e o fazer docente, sendo configurado como fronteira entre estas duas dimensões da profissão, demarcado por questões da cultura escolar que orienta e constrói este espaço de formação, produção e validação de aspectos socioculturais.

A segunda parte do princípio de que a escola é um produto cultural e, assim sendo, constitui-se como um paradoxo no que diz respeito ao trabalho do professor e à organização pedagógica da escola. Por se tratar de uma escola que funciona como anexo, não no mesmo espaço físico, evidencia lacunas do ponto de vista de gestão e organização pedagógica. Isso remete também às condições de trabalho que desafiam os(as) professores(as) no tocante à busca por outros modos de docência, de maneira particular nas ruralidades vividas por alunos e professores(as) que movimentam a engrenagem que faz funcionar este espaço educativo.

Por essas questões, é que considero pertinente deslocar a escola, como um dos produtos culturais presentes na comunidade, para o seu lugar de constituição e, como esta dimensão passa a fazer parte do cotidiano e da cultura escolar que circunda o fazer e o ser docente, nesse caso na ruralidade. Torna-se cenário vivo de experiências e de fronteira entre o conhecimento científico validado e o saber que se constitui e nasce das relações estabelecidas entre professor e aluno, diante de uma prática da docência mesclada a questões administrativo-pedagógicas que se somam a essa cultura escolar.

As práticas pedagógicas narradas e documentadas por esses(as) professores(as) do Ensino Médio rural trazem à luz elementos que demonstram a apropriação e a (re)apropriação de mundos culturais e práticas pedagógicas diversas, que se movimentam no interior da escola, vinculadas a questões pedagógicas meramente urbanocêntricas em meio ao contexto daqueles que nele se constituem enquanto sujeitos e atores. Assim, perspectivas de um sistema hegemônico são criadas, vividas e recriadas, estando vinculadas aos modos de praticar o currículo, o projeto pedagógico, o planejamento, a avaliação e tantos outros mecanismos que dão vida à escola como produto cultural e, desse modo, deslocam-se para outras possibilidades do universo que surge na escola.

Na prática pedagógica desses professores(as), observada ao longo das diversas idas e vindas à escola e no movimento de escrita e reescrita das experiências, destaca-se "o momento mesmo da descoberta do outro, ou mais precisamente, a partir do momento em que essa descoberta é assumida como objeto de reflexão" (Arango, 2012, p. 98, traduzido).[37] Assumir-se como objeto de reflexão foi fundamental para que pudéssemos avançar na concepção de uma perspectiva de cultura escolar, que não se restringisse apenas ao fazer e aos contornos destas práticas pedagógicas, mas que pudesse transmitir os sentidos e significados que dela se originam, no universo de uma docência que se constitui nas ruralidades.

As práticas reveladas, refletidas e documentadas, estão imersas em apropriações culturais vividas por esses(as) professores(as), que também vivem diariamente um movimento de transição territorial, o que os leva a converter estas experiências em um novo contexto simbólico. A produção social de significados representa a dimensão de território rural que marca as construções conceituais até então

tecidas neste texto.

Tais significados conectam as práticas pedagógicas nas ruralidades a outras possibilidades interpretativas e estão carregadas da poética do comportamento cotidiano (Hernández, 2012), construída em um deslocamento territorial (físico e simbólico) que marca a experiência de alunos e professores(as). Tais questões implicam os aspectos subjetivos e simbólicos que vivenciam e, assim, nos possibilitam reconsiderar os elementos paradoxais (a exemplo da relação estabelecida entre normas, práticas e sujeitos--atores da construção de uma cultura escolar) presentes nas realidades que formam o cotidiano da sala de aula, da escola, da organização administra-tivo-pedagógica e da vida profissional desses(as) professores e professoras.

Assim como na Odisséia de Homero (Lima, 2012), Ulisses vai criando estratégias para sobreviver e retornar a Ítaca, ao longo da viagem narrativa que foi tecida na pesquisa, os(as) professores(as) demonstraram o potencial que a reflexão sobre a experiência apresenta, para que possamos problematizar a organização didático-pedagógica, bem como as políticas educacionais e curriculares que constroem este ambiente educativo.

Destacam-se, no entanto, questões vinculadas à reconfiguração da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, bem como relativas às invenções destes(as) professores(as) e alunos, quando passam a interpretar, viver e significar as normas e práticas que norteiam o fazer na escola. Nesse movimento, alunos e professores(as) constituem maneiras de fazer que denotam uma lógica específica de cotidiano, por meio da qual também a cultura escolar é ressignificada e estruturada, de maneira que as ações ganham características particulares no universo da docência e da escola.

Corroboro, então, a premissa de que tais condições, de ressignificação das práticas e da experiência do cotidiano e da cultura escolar, conduzem a outras possibilidades, que surgem no ambiente educativo e ganham outros contornos. Tais ocorrências evidenciam os aspectos conceituais densamente refletidos e documentados neste núcleo de sentido que emana do processo de documentação narrativa e que passa a constituir o cotidiano e a cultura escolar. Este cotidiano é composto, assim, pelos "acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo nos rituais que celebram no recinto doméstico ou da

sala de aula" (Duran, 2007, p. 116).

É preciso destacar, portanto, a concepção destes distintos contextos, no interior dos quais, professores(as) e alunos estão imersos, o que nos remete à formação como porta de entrada, ou janela que se abre como possibilidade de experiência, como já mencionara Larrosa (2017a), no início desta seção. No mesmo sentido, Alves (2019b), reforça em sua experiência documentada, que outros saberes e formatos de fazer a educação acontecem ao passo em que reflete sobre seu fazer de maneira colaborativa entre pares, reconstitui a escrita do experienciado. Ao mencionarem estas questões, quando analisam sua experiência, apontando a presença do processo organizativo da escola e suas consequências na formação dos alunos, os(as) professores(as) avançam na reflexão e consideram a urgência de reorganizar suas práticas. Dessa maneira, buscam outros caminhos pelos quais possam chegar à aprendizagem, não apenas do conhecimento científico, mas das relações socioculturais em que estão imersos. Cabe aqui, então, a seguinte reflexão:

> Sempre fui uma professora paciente, que explica quantas vezes for necessário ao aluno para ele compreender o assunto. Quando comecei a avaliar esses meninos pude perceber que muitas atividades que eles me entregavam eram meras cópias dos livros, quase não existiam participações durante as aulas. Após uma avaliação, pude analisar os resultados, concluindo que os alunos não estavam aprendendo nem assimilando o conteúdo ensinado. Foi assim que fiz uma autoavaliação, pois se eles não conseguiam aprender a culpa também era minha. Assim, resolvi mudar os meus planejamentos, traçando novas estratégias (Passos, 2019a, p. 91- 92).

Adentramos o universo da cultura escolar como parte significativa que permite a constituição da autonomia dos alunos e da ação docente, e, neste sentido, requer um novo olhar sobre: a escola, o planejamento, os conhecimentos (organização curricular), a relação entre professores(as) e alunos, a gestão e a avaliação, como já mencionado. Sendo assim, o trabalho docente "[…] constrói-se, pelo significado que cada professor confere à sua prática pedagógica em seu cotidiano, em suas representações, em seus saberes" (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 16).

Como forma de explicitar o que tratei, rememoro um aspecto que me chamou a atenção em uma das idas à escola, no início do trabalho de campo com a prática etnográfica, que me permitiu observar e conversar com os(as) professores(as) e alunos. Em uma das primeiras aulas que acompanhei, na turma do 3º ano vespertino, no ano de 2017, ao desenvolver sua aula de Filosofia, a professora Clara Sousa discutia o mote "felicidade" com a turma e buscava, nesse momento, provocar os alunos a pensarem sobre os sentidos e significados da sua existência e aquilo que os motivava a construir seus projetos de vida.

Percebi alunos ávidos por aprender, porém, detidos por uma barreira imaginária que os impedia de se aventurarem pelas provocações que o saber os lançava. Carteiras enfileiradas, resquícios de um modelo estrutural e conservador de escola, a professora não aceitava e não se conformava com a inércia aparentemente dominante e os provocava a falar sobre os sentidos da escola e o que significava para eles a felicidade, ao mesmo tempo que pudessem pensar em seus projetos de vida, uma vez que estavam finalizando o último ano da Educação Básica. Nesse momento, registrei em meu diário: "os alunos não conseguem se expressar" e "falar de projeto de vida não é algo motivador" (Diário de campo, 2017).

A memória deste momento tem uma relação significativa com o desenvolvimento dos conceitos de cotidiano e cultura escolar. A viagem narrativa na qual me lancei, junto aos(às) professores(as) que assumem a condição de narradores(as), apresenta desafios constantes, no contexto das ruralidades, e que se manifestam na escola.

Como já mencionado, a escola, por funcionar como anexo, não ter o corpo gestor presente e contar com uma infraestrutura precária, obriga esses(as) professores(as) a assumirem outras funções e desenvolverem outras possibilidades organizacionais, quanto ao planejamento e ao desenvolvimento do currículo, à produção de saberes. Para além de um problema de gestão e organização didático-pedagógica, há questões voltadas para o "sentimento de não pertencimento por parte dos(as) professores(as) e alunos(as)" (Diário de campo, 2017).

Fui aos poucos percebendo que é pertinente estabelecer conexões entre as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses(as) professores(as) e os significados que são de seu interesse, enquanto

uma política de significados (Geertz, 2008) que vai se configurando diante das questões pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola anexo em território rural. A ruralidade vai se constituindo não apenas de forma experiencial, mas também em termos de temporalidade e ressignificação, ou melhor, reapropriação cultural, para que as experiências ganhem um novo formato. Nesse sentido, acredito que "[…] as práticas formativas pressupõem aprendizagens diferenciadas, enfatizando novas formas de relação com o saber, dentre elas os saberes da experiência" (Rios, 2015, p. 81).

Os saberes que a autora menciona como possibilidades formativas foram descortinados por esses(as) professores(as), ao narrarem e documentarem suas experiências, imprimindo sentido ao que, aparentemente, se configurava como mais uma prática docente. Uma simples socialização do planejamento de aula e o desencadeamento de um bate-papo sobre os conhecimentos curriculares – foram momentos que vivenciei ao adentrar o universo das aulas desses(as) professores(as). Aos poucos, quando narradas as experiências, o bate-papo ganhou *status* de momento de aproximação das experiências, em uma perspectiva de cultura escolar:

> Não há respostas, porque estas são inventadas e reinventadas a cada dia, na vibração da complexidade do cotidiano, no entremear de vozes, no entrelaçar de histórias e sujeitos, no (com) partilhar de (des)conhecimentos […] (re)descobrir-se a cada dia; e em muitos, inclusive, precisar ser também autor/atriz, para momentos de improvisação demandados pelo imprevisível, pois o cotidiano não é constituído apenas de previsibilidades (Sampaio *et al.*, 2011, p. 164).

As experiências cotidianas desses(as) professores(as) nos conduzem também por entre as temporalidades do rural, constituídas de forma plural e que atravessam "o tempo dentro do tempo", vinculando este fazer a uma "forma de lidar com o tempo no meio rural, que está intimamente relacionada à forma de produção de vida nesse espaço social" (Pinho; Souza, 2012, p. 259, grifo do autor). O que seria concebido por esses(as) professores(as) narradores(as) e seus alunos como um dos aspectos que surge na organização didático-pedagógica, como um aliado, ao mesmo tempo que um algoz, da ação docente e da produção de conhecimento

significativo.

Marcados pela ação didática com a escrita na lousa e o uso do livro didático como aporte ao trabalho que desenvolvem, esses(as) professores e professoras, que vivem e experienciam as temporalidades que se convertem em aprendizagem no espaço escolar dos anexos em território rural, conduzem ao contexto e à cultura escolar que é compreendida a partir da "elaboração de sentido ou do sem sentido" (Larrosa, 2002, p. 8). Ou seja: como possibilidades aprendentes que norteiam suas práticas pedagógicas. Os silêncios e as lacunas presentes em suas narrativas apontam para esta elaboração de sentido das experiências e do cotidiano, para o desenvolvimento da docência nas ruralidades, como perspectiva de resiliência, resistência do fazer e ser docente, sendo evidente, quando narrado e documentado, como segue:

> […] os diferentes tipos de aulas, ferramentas metodológicas e recursos são de extrema necessidade. Entender esses processos me fizeram ir atrás de uma nova ferramenta para facilitar a aprendizagem de alguns desses conceitos, mesmo sabendo que a realidade das escolas públicas na Bahia quanto aos recursos facilitadores do ensino de química são precários, pois, na maioria das vezes, as escolas só disponibilizam quadro e pincel. Eu resolvi me desafiar para atingir esses objetivos e colocar em prática alguns conceitos e métodos de ensino que não fossem tradicionais (Silva, 2019a, p. 78-79).

O professor narrador/autor provoca-nos quanto ao formato em que a prática pedagógica ocorre, hegemonicamente, e como a criatividade e a inserção de outros modos de fazer incidem diretamente na atividade desenvolvida em sala de aula. Esse aspecto comunga com os pontos de vista da organização pedagógica na constituição da cultura escolar, do cotidiano e de uma prática docente que implique rompimento do paradoxo urbanocêntrico e cultural da lógica da cultura adquirida na e pela escola.

Após vivenciar as voltas dadas em direção à concepção da cultura e do cotidiano escolar, partindo do princípio do estranhamento do familiar, a condição de continuidade e persistência, por inserir outros modos de fazer no cotidiano da escola em território rural, passa a ser também compreendida como uma das experiências

presentes na comunidade escolar.

Este elemento se torna evidente e recorrente na narrativa, escrita e reescrita dos documentos narrativos, em decorrência dos distintos momentos da própria prática pedagógica, uma vez que esses(as) professores(as) narradores(as)/autores(as) passaram a viver e significá-los. Sendo assim, o trabalho até aqui descrito, refletido e documentado, reforça a pertinência da validação da experiência pedagógica como um processo de produção de conhecimento e fortalece o debate necessário ao rompimento com o paradoxo aqui representado, uma vez que:

> […] a proposta foca em uma dimensão (incontrolável, incontrolável) das narrativas de experiências: o que elas podem 'provocar' nos outros (se o encontro ocorrer), em termos de pensamento, imaginação, decisões, criação; e, em última análise, em dar origem à própria ação, em gerar a própria narrativa, o roteiro do próprio ensino (Alliaud, 2011, p. 67, traduzido).[38]

A narrativa das experiências e o seu registro remontam à possibilidade de vincular ao processo de ensino o reconhecimento do conhecimento que tem origem nas experiências vividas pelos docentes, principalmente no campo pedagógico, de tal modo que se amplie o campo de imaginação, criação e tomada de decisão por parte destes sujeitos e de seus interlocutores. Seria, nesse sentido, a reconstrução do que Santos (2010a) nomeia de experiências desperdiçadas, mediante a construção da crítica da razão indolente.

Esses saberes que nascem das experiências docentes passam por outro movimento, que possibilita tornar públicas outras formas de saber e de conhecimento, provenientes das experiências narradas e constituídas em registro narrativo. Ocorre um movimento contra-hegemônico, que vem de encontro às perspectivas normativas e arraigadas, ao longo da história, no universo da educação, e que marcam o contexto e a cultura escolar.

As reflexões incorporadas fazem parte de um movimento que promoveu a construção do saber, motivado pelas distintas possibilidades de se pensar o campo pedagógico entre os pares e na constituição de redes, na participação em grupos de pesquisa, como forma de avançar na reflexão sobre o fazer e o cotidiano da prática educativa, o que se alia à sua própria difusão no universo acadêmico. Confrontam-se, assim, e/ou encontram-se novas formas

de nomear e validar o saber pedagógico constituído (Anderson; Herr, 2007; Suárez, 2011).

É possível notar os esforços individuais, no intuito de dar novos contornos ao cotidiano da escola. Todavia, por decorrência do formato em que o ensino e o processo de escolarização são regidos, adotar um modo de fazer distinto daquele já padronizado, acaba por ser considerado subversão.

Ao descreverem de maneira refletida, dialogada e editada as suas práticas pedagógicas, os(as) professores e professoras narradores(as)/autores(as) fizeram emergir questões vinculadas ao modo como constroem suas atividades na escola, de maneira individual e coletiva, mas também se colocam para que sejam avaliados e autoavaliados. Este movimento chamou muito a minha atenção para a forma de funcionamento das atividades no anexo.

A cultura escolar é marcada, então, por uma questão dual, já que os(as) docentes, vinculados a uma escola localizada na cidade, constroem um planejamento comum, desde a temática de projetos que devem ser aplicados ao longo do ano. Assim, o formato das avaliações, a temporalidade em que o calendário se desenvolve e, por conseguinte, a organização didático-pedagógica estão estruturados numa perspectiva urbanocêntrica. Ao se deslocarem para a escola no anexo, os sujeitos da docência tomam para si a responsabilidade de vincular estas questões ao contexto em que os alunos estão submetidos. Desse modo, trazem para dentro dessa organização a perspectiva das necessidades locais, sem desvinculá-las do universo geral em que a escola está situada.

Ao narrarem, destacam, fortemente, a relação de trabalho coletivo, que dá vida ao movimento de construção da aprendizagem, por meio da concepção do conhecimento a partir do todo para se chegar às partes (Morin, 1999). O conhecimento constituído a partir do trabalho interdisciplinar e utilizando-se da pedagogia de projetos é recorrente nas narrativas documentadas. Nesse sentido, evidencia-se, a esse respeito, a reflexão:

> Gosto de fazer uma circularidade com a disciplina de matemática, mostrando que ela perpassa por todas as áreas possíveis, até porque ela não existe sem as outras, ou seja, o conhecimento só foi fragmentado na escola, mas no mundo ele é completo. Digo isso porque acredito na interdisciplinaridade, no trabalho integrado de todas as disciplinas em sala de aula e através de projetos

(Fernandes, 2019a, p. 97).

São questões como essas que me permitem trazer para o texto os conceitos produzidos acerca da ideia de consolidação do ambiente educativo como uma possível comunidade de aprendizagem profissional. Não se trata de apenas juntar as disciplinas ou professores(as) para desenvolver suas atividades, mas de fazer emergir na escola outras possibilidades de organizar o cotidiano deste ambiente. Trata-se de repensar a cultura escolar estabelecida e propor uma cultura alternativa, na qual possa prevalecer o trabalho coletivo e compartilhado da comunidade escolar.

Pude perceber, ao longo das observações realizadas e das inserções na escola, no período em que me aproximei e fui adentrando o universo educativo vivido por estes(as) profissionais, que, apesar da distância da gestão e da precária infraestrutura, o papel desempenhado de maneira coletiva representa a resiliência desses(as) professores(as), o que me provocou a pensar que:

> Configurar a escola como uma organização aberta à aprendizagem requer mudanças organizacionais e processos que a possibilitem, onde a autoavaliação institucional faça parte do seu funcionamento diário, num trabalho comunitário do corpo docente (Bolívar, 2014, p. 12, traduzido).[39]

Há um esforço coletivo para compreender como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas e tornaram as experiências não apenas algo que foi vivido por um professor. Ao socializar com o grupo, este sujeito passa a construir, de maneira crítica, adensada e recorrente, um movimento de autoavaliação e de reconsideração do seu fazer. Esse giro narrativo-formativo, em que os(as) professores(as) se disponibilizaram a viver, permitiu avançar também na construção de concepções sobre a escola, seu papel e como está sendo significada por aqueles que compõem a temporalidade do anexo rural (Pinho; Souza, 2012).

A reinvenção do cotidiano, como a temporalidade plural das ruralidades, permeia a docência e, por conseguinte, requer que sejam mobilizados outros saberes e outras formas de *saberesfazeres*, quiçá da gestão e do processo de escolarização, junto aos alunos. Nesse sentido, concordo que “no contexto escolar […] somos forçados a nos reinventar a todo instante para que possamos dar

conta de cumprir nossas obrigações básicas – dar aulas (Rojas, 2019a, p. 114).

Uma vez que estou me acercando da concepção de uma escola nas ruralidades, entremeada por questões que vão para além do reproducionismo e da composição de uma teoria de cultura escolar da repetição, acredito que a presença das distintas subjetividades, que fazem parte da comunidade escolar, é o elemento motriz para a construção desse conceito.

A concepção que formulo foi possibilitada partindo do princípio de que foram as narrativas de experiências pedagógicas que desvelaram possibilidades outras para pensar e compor esse ambiente. Desse modo, considerar que, desde a perspectiva dos(as) professores(as) que narraram, até as interpretações possíveis que foram tecidas ao longo da socialização e edição entre pares, quiçá para a intervenção no modo de fazer, passam a se reconfigurar a partir do contato com as experiências narradas e documentadas de cada professor que narra e registra seu modo de ser e fazer docente. Em outras palavras, de acordo com Bolívar (2002, p. 04, traduzido), "A narrativa não apenas expressa dimensões importantes da experiência vivida, mas, mais radicalmente, medeia a própria experiência e molda a construção social da realidade."[40]

Partindo dessa premissa, acredito que as ações que dão corpo às experiências documentadas, no universo do anexo em território rural, apresentam as singularidades das ruralidades que o contexto faz emergir e possibilitam a esses(as) professores(as) a condição de romper com o estereótipo do atraso, e de que não seja possível avançar na construção do conhecimento e da produção do saber. Ou seja:

> […] é preciso partir da cultura escolar vigente, com todas as limitações que ela impõe, e da necessidade de redefinir as condições de trabalho, para abrir espaços que derrubem os muros atuais. A cultura escolar resiste a tentativas de embarcar em processos desse tipo. Transformar lugares e espaços presos à burocracia, ao trabalho individualista e à tomada de decisões hierárquicas em trabalho colaborativo não é tarefa fácil (Bolívar, 2014, p. 13, traduzido).[41]

Não é possível implementar tais mudanças de maneira individual, pela tomada de decisões individuais, pois somente com o respaldo

do trabalho coletivo e das discussões dos problemas, de forma a se constituírem caminhos factíveis e assegurados pelo grupo, é que se pode promover a mudança. Logo, a experiência com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas permitiu a esses(as) professores(as) o exercício da socialização das experiências pedagógicas individuais e a reflexão e reescrita, a partir do movimento de apresentação ao coletivo. Trata-se de despertar para o sentido de que o fazer docente emana na vida de cada professor, bem como resvala nos projetos de vida de cada aluno.

Percebi o potencial pedagógico que as experiências narradas e documentadas suscitam, ao refletir sobre um formato de escola que apresenta as regras e as normas de uma cultura escolar hegemônica e urbanocêntrica, que é desenvolvida nas ruralidades. Todavia, os *fazeressaberes* constituintes das experiências pedagógicas, no cotidiano da escola, provocaram-nos a vislumbrar a integração destes saberes, no intuito de melhorar o desempenho dos alunos e construir, coletivamente, outras possibilidades de acesso ao conhecimento.

Acredito que esses(as) professores(as), que se tornaram narradores/ autores de suas experiências pedagógicas, realizaram e realizam momentos de autoavaliação individual e institucional, que permitiram propor ações coletivas para a melhoria e a correção das questões que entravam o desenvolvimento educacional e a aprendizagem. Com isso, o que vivemos com o disposto da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas foi direcionando-me a pensar que o contexto da escola e o desenvolvimento do Ensino Médio na ruralidade passam a se constituir enquanto um ensaio de uma comunidade de aprendizagem, vivida, refletida e constituída pelos sujeitos que a compõem.

Essa perspectiva está baseada na busca por transformação do contexto educativo, de forma que a sua realização esteja vinculada à participação daqueles que compõem a comunidade escolar, que estes estejam vinculados à instituição. A ênfase está no desenvolvimento da aprendizagem, partindo da construção coletiva do diálogo e da relação horizontal entre professores(as), alunos, pais e gestão da escola. Essa proposta tem como motivação os princípios da interculturalidade, uma vez que venho escrevendo sobre a necessidade de repensar a cultura escolar e o cotidiano, no contexto das ruralidades. Nesse sentido, tais orientações têm

alicerce na relação de coexistência entre os sujeitos, desde que permeada pela concepção dialógica (Marigo *et al.*, 2010).

Com essa perspectiva e instigado a pensar melhor sobre o cotidiano e como esses(as) professores(as) estavam lidando com suas experiências, para adensar o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, percebi que um dos aspectos que se sobressaíam nos relatos, nos debates coletivos e nos comentários entre pares, recaíam na dimensão prática, de operacionalização do fazer e que este aspecto não surgia de maneira isolada. A dialogicidade e a tomada de decisões conjuntas estavam presentes e mediando o cotidiano, de maneira muito sutil, e constituindo uma condição outra de cultura escolar.

Acredito, contudo, que a composição do conceito de comunidade de aprendizagem profissional, a partir da qual as ações e o desenvolvimento de habilidades coletivas circundam a escola, possa surtir efeito sobre a cultura e o cotidiano da escola. O esforço coletivo para que as ações ocorram com qualidade faz-se presente, nos modos de fazer distintos de cada sujeito, o que constitui a escola como um lugar de aprendizagem e de construção. Sendo assim, fomos notando que a presença de experiências individuais vividas no coletivo pelos(as) professores(as) narradores(as) nos conduz a acentuar que a concepção de:

> […] a autoavaliação deve fazer parte do processo de desenvolvimento interno da escola, como aprendizagem organizacional. E isso, para não permanecer — novamente — como boas intenções, requer mudanças organizacionais que imponham as práticas educacionais que desejamos (Bolívar, 2014, p. 12, traduzido).[42]

A perspectiva de autoavaliação como fonte de aprendizagem organizacional é expressa nos relatos e nas reflexões dos(as) professores(as) que vivem, a partir do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, às voltas de sua prática pedagógica. Ao conceituar a comunidade de aprendizagem, Bolívar (2014) evidencia a necessidade de mudanças organizacionais urgentes, para que as práticas educativas voltadas para o desenvolvimento coletivo ganhem evidência e provoquem transformações no interior da escola. Tais questões vinculam-se, diretamente, ao modelo engessado e desvinculado do contexto das escolas que vivem os seus processos internos. Cria-se uma

perspectiva de cultura escolar distante do universo dos alunos e das condições reais, físicas e materiais, disponíveis na escola, que, assim, impedem que outros esforços possam ser empregados para que o trabalho pedagógico imprima *saberesfazeres* outros inerentes à prática da docência nas ruralidades.

O processo etnopedagógico, por meio do qual os(as) professores(as) narradores(as)/autores(as) passam a significar suas experiências e, dessa maneira, a tomar decisões coletivas para organizar os tempos pedagógicos do ambiente escolar nas ruralidades, permitiu-me o deslocamento das questões organizacionais, até então postas como caminho único para que a aprendizagem de jovens estudantes do Ensino Médio pudesse acontecer e construir sentidos para os distintos sujeitos deste contexto.

Vivenciei, dessa maneira, a formatação, por intermédio do processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas por parte desses(as) professores(as), das discussões sobre como constroem a comunidade de aprendizagem, em uma relação dialógica e experiencial, em que os(as) docentes passam a encontrar formas de melhor organizar o tempo e o espaço para que as aulas ocorram e sejam, desse modo, alcançados os melhores resultados de suas práticas.

Na escola-anexo Goiabeira II, está presente o trabalho de cada professor em sua disciplina específica, o que valoriza o conhecimento curricular oriundo de um componente específico, porém, com temporalidades diferenciadas. Isso me remete ao pensamento de que "[…] compreender as diferentes concepções de tempos e ritmos nas classes […] do meio rural pressupõe considerar as diferenças culturais e individuais" (Pinho; Souza, 2012, p. 251). Tais questões remetem ao que narra, reflete e documenta Rojas (2019a), ao evidenciar como organizou, de maneira colaborativa, os horários para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola:

> O conteúdo que elegera nesse momento exigia aulas em quadra, mas como fazê-las com as turmas que o horário de aula era das 13:30h as 14:50h? Diante de tal situação, pensei em criar um horário dinâmico. Em uma semana, eu ministrava as aulas nessa turma durante os dois primeiros horários e na semana seguinte nos dois últimos. A ideia era perfeita sob minha ótica, entretanto,

> precisava convencer alunos dos últimos horários e professores dessas turmas nesses dias. Confesso que fui surpreendido, tanto pela aceitação rápida e sem muitas exigências dos professores, quanto pela solidariedade dos alunos. Fiquei muito satisfeito com isso e arregacei as mangas para organizar e evitar problemas no decorrer das aulas, nessa nova formatação (Rojas, 2019a, p.113).

Manifesta-se clara e evidentemente como as ações dentro de uma perspectiva de comunidade de aprendizagem devem ocorrer de acordo com o que foi vivido e refletido por nós, em diálogo com Bolívar (2014).

A escola-anexo Goiabeira II pode não atender aos aspectos necessários para a constituição de uma comunidade de aprendizagem, no que tange a suas fases de implementação (sensibilização, tomada de decisão, sonhos, prioridade, planejamento, investigação, formação e avaliação, autoavaliação, habilidades avaliativas e dialógicas), conforme sinalizam Bolívar (2014) e Marigo *et al.* (2010). No entanto, se levadas em consideração as experiências narradas e documentadas, dentre elas a citação anterior, é evidente a centralidade do diálogo no processo de decisão e formatação do horário da disciplina, uma vez que atingiria as demais disciplinas, que, dessa forma, se puseram a negociar.

Sobressai, em nossa experiência, o princípio de transformação e criação de sentido, sobretudo quando embarcamos nesta viagem narrativa e nos propusemos a (com)partilhar os momentos, as concepções e todos os movimentos. Assim, desde o deslocamento até a escola e os demais momentos e aprendizados que dele são originados, sempre estiveram presentes as questões inerentes às transformações que as atividades desencadeadas no processo de documentar, em contraponto ao fato de fazer a educação acontecer neste universo de temporalidades distintas e de probabilidades incomensuráveis.

Ao construirmos diálogos horizontais em termos de pensar o lugar da experiência como dimensão de constituição do conhecimento vivido na prática pedagógica, bem como na relação estabelecida com o que fazem os(as) demais professores(as), em suas aulas, sob o marco do desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, estabelecemos, coletivamente, a compreensão de que a experiência

pedagógica, ao ser compartilhada, tende a ser reconfigurada em decorrência dos elementos subjetivos e intersubjetivos que emergem desse encontro narrativo.

Existe uma preocupação evidente com a qualidade e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que avança para a composição de um trabalho que atravesse os saberes distintos, por hora, isolados nas disciplinas e áreas do saber, como parte importante das atividades que compõe a cultura escolar.

Essa dimensão nos leva ao conceito de comunidade de aprendizagem, uma vez que prevalece a relação dialógica e solidária do conhecimento (Freire, 1996), refutando, dessa forma, que a escola avança de maneira a separar as distintas áreas de conhecimento. Ao tratar de cultura escolar e comunidade de aprendizagem, nas ruralidades, tenciona-se muito mais e ainda se inscrevem outras perspectivas que conduzem para o campo das concepções teóricas e as disputas políticas vinculadas a essa categoria. Não são unânimes as compreensões e os sentidos dados à dimensão da organização do trabalho pedagógico e aos elementos que dela fazem parte, de maneira particular, para este lugar que, ao longo da história, sempre foi abnegado e relegado pelo estigma do atraso. Sob essa ótica, faz-se pertinente pontuar que estamos tratando de ruralidades, partindo do princípio de que:

> […] não se pode considerar o espaço rural como o que outrora tinha a função apenas de abastecer os centros urbanos com os produtos da agropecuária. Esse rural sempre foi historicamente marcado por uma agricultura familiar, balizado profundamente pelas origens coloniais da economia de da sociedade, com três grandes características: a grande propriedade, as monoculturas de exportação e a escravatura. Hoje se percebe […] que esse espaço rural é atualmente constituído de uma nova forma de organização e estruturação (Oliveira, 2012, p. 49).

A reflexão citada ressoa em cada passo dado ao longo desta viagem, entre as narrativas de experiências pedagógicas desses(as) professores(as). Um novo mundo vai se configurando, posto que as ações educativas não ficam restritas a um componente curricular específico e passam a estabelecer relações entre si, permitindo aos jovens estudantes adentrarem o universo de suas subjetividades e

encontrar os sentidos de existência e, assim, configurar os passos futuros diante dos projetos de vida que, por ventura, venham a ser elaborados (Sousa, 2019). Ou seja, estes(as) professores(as) não são mais os mesmos, tampouco sua escrita, como descreve Ricoeur (2002).

O trabalho desenvolvido, ao documentar as experiências pedagógicas, consolida distintas possibilidades de melhoria do processo formativo de organização didático-pedagógica em que a escola está imersa e, dessa forma, dá conta do contexto como porta de entrada para a constituição de um ensino que possibilite o crescimento crítico e reflexivo dos alunos em relação ao seu lugar. Nessa viagem pelo cotidiano e a cultura escolar, com vistas a pensar uma comunidade de aprendizagem profissional, acredito que, quando adentram o universo das escolas – os(as) professores(as) que vivem o deslocamento diário entre o urbano e o rural – estes(as) percebem outras realidades e possibilidades de constituição da docência e das práticas cotidianas, começando por travar um embate muito grande com as relações de poder presentes nestes ambientes.

Ao assumir a perspectiva crítica acerca da cultura escolar e me contrapor aos elementos hegemônicos que existem no universo das escolas rurais, retomo a dimensão dos sentidos coletivos da experiência que se abrem mediante a utilização da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e da prática etnográfica que a pesquisa me proporcionou.

Escrita, (re)escrita e reflexões: saberes da experiência na edição pedagógica das narrativas

Ao tratar das acontecências e dos lugares que a experiência documentada permite, entrecruzando as análises e as construções teóricas possibilitadas a partir do itinerário pedagógico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, percebo a força que as experiências cotidianas, em meio aos contextos e ao contato com distintos sujeitos, traduzem na composição de outros conhecimentos, em contraponto aos modelos tradicionais de conhecimento científico e técnico.

Considero este momento como um “limiar”, por estar entre a produção do documento narrativo e o produto finalizado e publicável. Desse modo, durante a viagem narrativa pelo universo da documentação, passamos por um momento de edição, ainda sem nos determos muito em detalhes particulares e um olhar mais apurado quanto à escrita e publicização de determinadas questões, à medida que os relatos vão se construindo. Nessa perspectiva, assim como se faz em um editorial de revista, jornal ou televisão, o coletivo de professores(as) narradores(as) converte-se em editores pedagógicos dos textos de que são autores, ao mesmo tempo em que o coordenador do processo se configura como um animador da edição pedagógica. Tais questões ganham centralidade, por considerarmos que:

> A edição pedagógica é um ambiente propício para professores expandirem seu corpo de experiência profissional dedicado à investigação pedagógica. Esse evento de treinamento entre pares põe em movimento a investigação pedagógica, entendida como algo distinto da pesquisa clássica. Essas estruturas metodológicas geralmente orientam o desenho a priori da pesquisa para o processo, definem questões, decidem sobre as unidades de análise, delimitam problemas e desenvolvem tipologias para organizar o que é útil examinar. Elas também gerenciam autorizações para entrada em trabalho de campo em espaços que não são necessariamente familiares e, com base na identificação de informantes-chave, permitem a coleta de informações e o desenvolvimento do processo (Ochoa, 2007, p. 7, traduzido).[43]

Corroborando o descrito pela autora, sinalizo também que é neste momento que os sentidos e os significados da escrita do outro, sem alterar a ideia principal, são elucidados sob o crivo de um olhar crítico e aguçado para o que está escrito. Verifica-se a qualidade do texto em termos de finalização ou a necessidade de voltar a reescrever ou coletar as informações que foram sendo construídas ao longo do processo. Como forma de ilustrar o que venho apresentando, trago aqui um dos textos, em sua versão inicial e, logo depois, após o processo de clínica, em sua versão final.

PESQUISAR PARA APRENDER

Por Joyce Teotonio Passos - Versão 01, 31.01.2018 /
Comentado por Marcira Nunes Fernandes

Quando cheguei ao anexo Goiabeira, na metade da II unidade do ano letivo, não encontrei uma situação muito favorável, pois os alunos já estavam desde início do ano sem aula de biologia, na primeira aula os alunos mal deixaram eu me apresentar e só queriam saber da nota da I Unidade, como eles poderiam recuperar aquele tempo todo sem aula, planejei minhas aulas de uma forma bem formal, aula exposta no quadro e atividade cobrada no caderno, sempre fui uma professora paciente que explica quantas vezes forem necessárias ao aluno para ele compreender o assunto, quando comecei avaliar esses meninos pode perceber que muitas atividades que eles me entregavam era mera cópias dos livros, as participações durante as aulas eram muito restritas. Os resultados dessas avaliações foram péssimos, os alunos não estavam aprendendo. Foi assim que fiz uma autoavaliação, pois se eles não conseguiam aprender a culpa também era minha. Assim resolvi mudar os meus planejamentos, traçando novas estratégias.

O ensino de biologia, deve estimular a curiosidade dos alunos, visto que esses trazem para a escola seu olhar do mundo, então estas aulas devem ter todo o potencial de descoberta. Instruir os alunos apara serem autônomos do seu conhecimento é uma das grandes responsabilidades e desafios do professor. Diante das atividades que devem ser adotadas para adquirir essa autonomia a pesquisa se mostra como uma grande aliada para a formação de cada estudante. "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire), algum tempo venho pesquisando sobre esse tema, pesquisa, pode parecer até redundante, mas não existe educação sem pesquisa, precisamos pesquisar para conhecer, descobrir, melhorar e por que não aprimorar o ensino. A ciência se constrói a partir da pesquisa, o conhecimento da literatura de uma área é tão extraordinário, quanto os próprios trabalhos de pesquisa que essa literatura anuncia. Ela é para a educação, o que o vento é para o pólen, pois sem a literatura, a dispersão do conhecimento seria muito restrita e, sem dispersão da informação, não haveria educação.

Durante esses meus quase 10 anos de sala de aula já trabalhei por várias vertentes pedagógicas, já fiz aulas práticas, construtivistas… mas confesso que sempre me foi

mais confortável ser aquela professora tradicional, que "transmite" o conhecimento Resolvi então experimentar o ensino investigativo em minhas aulas, como era muito novo pra mim e por não dominar essa metodologia, decidi aplicá-la na turma do 2º ano vespertino. Nesse ensino, os alunos interagem, desvendam e conhecem o mundo, mas não são abandonados, nem ficam restritos a uma manipulação mecânica e puramente lúdica. Eles são inseridos em processos investigativos, envolvem-se no próprio conhecimento, constroem questões, elaboram hipóobras, analisam evidências, tiram conclusões, comunicam resultados, aprendem a aprender. Realizado com acompanhamento e numa escala progressiva de dificuldade, ele desenvolve as habilidades de localizar, selecionar e usar informações, essenciais para aprender com independência. Neste sentindo, evidencia que a pesquisa protagoniza um papel essencial em todo o processo educativo.

O sistema digestório é um conteúdo do 2º ano em biologia que geralmente despertar bastante interesse nos alunos, então escolhi esse tema para começar esse trabalho. Na minha primeira abordagem construí um texto que englobava assuntos relevantes quanto ao sistema digestório, era muito mais fácil envolver o aluno com algo que eu fosse autora. Tentei ser mais clara com minhas palavras e aproximar alguns termos científicos aos alunos, trabalhei também com o data show, após esse primeiro momento pedi que os alunos escrevessem um texto que abordassem o tema, eles poderiam pesquisar nos livros, porém não deveriam copiar o que eles encontravam e buscassem interpretar. Nossa! Foi uma resistência terrível, pois acharam extremamente difícil ser o seu próprio autor, mas com muita insistência eles fizeram. Na atividade seguinte com o auxílio de um barbante verificamos o comprimento do sistema digestório deles, eles ficavam impressionados, como por teriam caber neles mais de 7 metros de intestino delgado, montamos também um molde do sistema digestivo em massinha de modelar e levei para eles um jogo em que eles deveriam traçar estratégias para responder as questões, no decorrer das aulas foram aparecendo várias perguntas, do tipo como as fezes são produzidas? Qual a função da saliva? Como as enzimas ajudam na digestão? Como são digeridas as proteínas, gorduras e carboidratos? Essas respostas foram respondidas por eles mesmos através de um seminário, na última aula do assunto levei um lanche que eles tiveram que identificar a

> *fonte de cada alimento antes de comer, depois entreguei o primeiro texto e pedi que enquanto comessem, eles imaginassem o trajeto do alimento no organismo deles e reescrevessem o seu texto, caso achassem necessário para aprimorá-lo. Confesso que fiquei surpresa com o resultado, quase todos enriqueceram seus textos, colocaram informações que foram faladas nos seminários, no jogo, no decorrer das aulas e até dados novos adquiridos por eles em suas pesquisas. Foi muito interessante pra mim como educadora observar os alunos tendo a autonomia de produzir seu conhecimento, também não vou ser hipócrita em escrever que todos se saíram muito bem, tem alunos que possuem uma resistência a ser abordado de uma forma diferente, também confesso que nem tudo saiu da forma que planejei, houver percalços no caminho, carro que quebrou, aluno que faltou… Mas em uma avaliação mais ampla o resultado foi excelente e fiquei muito feliz por ver meus alunos aprenderem.*

A primeira versão do texto remete a um movimento que se apresenta com muitas lacunas, tanto no registro da experiência, quando no movimento reflexivo nele presente. Revela um olhar ainda inicial sobre a própria profissão, a concepção do potencial pedagógico que a sua experiência narrada constitui para esse universo. As categorias, núcleos de sentido e o aprofundamento da narrativa dão-se, essencialmente, no contato com o movimento de receber os comentários de seus pares, bem como comentar o texto e a experiência do outro se configura como característica essencial para a construção e a reconstrução do relato.

A professora elabora um texto objetivo e sem muitas entradas reflexivas; não ousa expor seu pensamento e questionar, efetivamente, sua prática pedagógica. À proporção que avança na escrita e chega à edição, essa professora percebe-se autora da sua narrativa e, estimulada pelo diálogo estabelecido nos distintos momentos da escrita e (re)escrita, ou seja:

> […] durante a edição, são os professores que se preocupam em trabalhar e discutir ativamente as categorias conceituais, intuitivas ou explícitas, produzidas na mesa de trabalho pelos textos. Ao mesmo tempo, as reflexões teóricas construídas entre colegas reconstroem os saberes e práticas periciais acumulados pela experiência de forma bastante difusa, não apenas na

> comunidade que os reúne, mas também a partir de evidências públicas de outros campos do conhecimento que os descartam, menosprezam ou os mostram inconsistentes (Ochoa, 2007, p. 8, trazuzido).[44]

As reflexões teóricas construídas entre os colegas conferem outro ritmo e configuração reflexiva ao texto produzido. Tais aspectos podem ser observados na versão final, pronta para ser publicada. Observa-se a formatação, a inserção de categorias de análise, em sua prática pedagógica, definições epistemológicas evidentes que norteiam o seu trabalho em sala de aula junto aos alunos, no Ensino Médio.

Tais questões são perceptíveis no texto que se apresenta na sequência. A mobilização de questões linguísticas e de uso de aspectos que inferem análise do que narram os seus alunos, bem como estas narrativas se vinculam ao conhecimento que está em construção, sendo o elemento desencadeador do processo formativo-reflexivo presente nesse momento da viagem-formação. Proponho a entrada na leitura de modo a identificar a forma como a narrativa vai desenvolvendo a intriga presente na trama construída em torno da experiência pedagógica documentada.

SAINDO DA ZONA DE CONFORTO:

Encarando o desafio de Ensinar

Por Joyce Teotonio Passos - Versão final / 17/04/2018

Há 10 anos trabalho como professora. Já lecionei em várias escolas, tanto públicas como particulares, escolas na cidade e no campo. Nunca escondi de ninguém a minha dificuldade em trabalhar em escola do campo devido à distância, ficar incomunicável, entre outras dificuldades. Em julho de 2017, fui transferida para a escola do campo no anexo Goiabeira. Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas.

Na primeira aula, os alunos mal deixaram eu me apresentar e só queriam saber da nota da I Unidade e como eles poderiam recuperar aquele tempo todo sem aula. Planejei

minhas aulas de maneira que procurasse otimizar o máximo possível o tempo perdido por esses alunos, aula exposta no quadro e atividade cobrada no caderno. Tentava fazer uma aula um pouco resumida para que eu pudesse explorar o máximo de conteúdos possíveis. Como eles estavam desde o início do ano sem aula, precisava correr contra o tempo. Mas essa "corrida" acabou sendo prejudicial a eles.

Sempre fui uma professora paciente, que explica quantas vezes for necessário ao aluno para ele compreender o assunto. Quando comecei a avaliar esses meninos pude perceber que muitas atividades que eles me entregavam eram meras cópias dos livros, quase não existiam participações durante as aulas. Após uma avaliação, pude analisar os resultados, concluindo que os alunos não estavam aprendendo nem assimilando o conteúdo ensinado. Foi assim que fiz uma autoavaliação, pois se eles não conseguiam aprender a culpa também era minha. Assim, resolvi mudar os meus planejamentos, traçando novas estratégias.

Durante a minha experiência de sala de aula, já trabalhei por várias vertentes pedagógicas, já fiz aulas práticas, construtivistas, dentre outras. Mas confesso que sempre me foi mais confortável ser aquela professora tradicional que "transmite" o conhecimento, que já tem a aula pronta, que já sabe o que o aluno aprende ou não aprende, mas percebi que mudar as minhas estratégias eram necessárias, pois os alunos devem sensibilizados por diferentes estímulos para buscar o maior grau de excelência na educação.

Mas me vi em tão em outro dilema, o que fazer? Resolvi então experimentar o ensino investigativo em minhas aulas. Nesse ensino, os alunos interagem, desvendam e conhecem o mundo, mas não são abandonados, nem ficam restritos a uma manipulação mecânica e puramente lúdica. Eles são inseridos em processos investigativos, envolvem-se no próprio conhecimento, constroem questões, elaboram hipóobras, analisam evidências, tiram conclusões, comunicam resultados, aprendem a aprender. Realizado com acompanhamento e numa escala progressiva de dificuldade, ele desenvolve as habilidades de localizar, selecionar e usar informações essenciais para aprender com independência. Nesse sentindo, evidencia que a pesquisa protagoniza um papel essencial em todo o processo educativo.

O ensino de biologia deve estimular a curiosidade dos alunos, visto que esses trazem para a escola seu olhar do

mundo, então estas aulas devem ter todo o potencial de descoberta. Instruir os alunos para serem autônomos do seu conhecimento é uma das grandes responsabilidades e desafios do professor. Diante das atividades que podem ser adotadas para adquirir essa autonomia, a pesquisa se mostra como uma grande aliada para a formação de cada estudante.

Como era muito novo para mim esse procedimento e por não dominar, decidi então aplicá-la apenas em uma turma, escolhi a sala do 2º ano do turno vespertino, por ser uma sala mais receptiva comigo e com a disciplina. Apesar dos alunos terem dificuldades na aprendizagem, eles foram solícitos a essa abordagem.

O sistema digestório é um conteúdo em biologia que geralmente desperta bastante interesse nos alunos, então escolhi esse tema para começar esse trabalho. Tive bastante dificuldade no planejamento das minhas aulas, pois em mim nasciam várias dúvidas de como executar o ensino investigativo. Parti do princípio da curiosidade para efetuar a realização das aulas.

Na primeira abordagem, elaborei um texto que englobava assuntos relevantes quanto ao sistema digestório, era muito mais fácil envolver o aluno com algo que eu fosse autora. Tentei então ser mais clara o possível com minhas palavras e buscar aproximar alguns termos científicos aos alunos, as demonstrações foram apresentadas através do data show, e ao final das explicações os alunos tiveram escrever um texto autoral que descrevesse o trajeto do alimento dentro do tubo digestório. Eles poderiam pesquisar nos livros, porém não deveriam copiar o que eles encontravam e buscassem interpretar. Nossa! Foi uma resistência terrível, pois acharam extremamente difícil ser o seu próprio autor.

Professora isso é muito difícil, não sei colocar com as minhas palavras

(Comentário de uma aluna)

Não entendo nada do que está escrito no livro

(Comentário de um aluno)

Mas com muita insistência e persistência eles fizeram. Na atividade seguinte, com o auxílio de um barbante, verificamos o comprimento do sistema digestório deles. Eles ficavam impressionados, como o tamanho do intestino

delgado.

Não acredito, professora, que dentro de mim possa ter um intestino de mais ou menos 7 metros.

(Comentário de uma aluna)

Montamos também um molde do sistema digestivo em massinha de modelar e levei para eles um jogo em que eles deveriam traçar estratégias para responder às questões. No decorrer das aulas foram aparecendo várias perguntas, do tipo como as fezes são produzidas? Qual a função da saliva? Como as enzimas ajudam na digestão? Como são digeridas as proteínas, gorduras e carboidratos? Essas respostas foram respondidas por eles mesmos através de um seminário, na última aula do assunto levei um lanche que eles tiveram que identificar a fonte de cada alimento antes de comer. Depois, entreguei o primeiro texto e pedi que enquanto comessem, eles imaginassem o trajeto do alimento no organismo deles e reescrevessem o seu texto, caso achassem necessário para aprimorá-lo. Abaixo compartilho uma comparação do texto 1 e 2 desse trabalho de uma mesma aluna.

"Colocamos a comida na boca, mastigamos, o alimento vai para o estômago e assim será eliminado pelas fezes".

(Texto 1, 2017, aluna x).

"ao colocamos o alimento na boca, a saliva envolve a comida que começa a ser triturada pelos dentes, esses têm a função de diminuir o alimento em partículas menores, a mastigação deve ser feita pelo menos 30 vezes antes de engolir o alimento…"

(Texto 2, 2017, aluna x).

Confesso que fiquei surpresa com o resultado, pois os textos que foram solicitados na primeira atividade se apresentavam extremamente simplórios, uma reprodução quase mecânica, com poucos cuidados sobre a redação, quase sem termos de biologia e, quando eram utilizados, na sua grande maioria ficavam sem significado específico. Na reescrita, a maioria da turma já estava mais envolvida com o assunto e assim pôde enriquecer o texto, adicionando mais informações, buscando correções, tanto na estrutura, quanto na grafia, nos conceitos aplicados corretamente.

Foi muito interessante para mim, na condição de educadora,

> *observar os alunos tendo a autonomia de produzir seu conhecimento. Não serei hipócrita em afirmar que todos se saíram muito bem, há alunos que possuem uma resistência a abordagens diferentes e que querem fazer atividade apenas se for atribuída uma nota significativa.*
>
> *Confesso que nem tudo saiu da forma que planejado. Houve percalços no caminho, carro que quebrou, aluno que faltou. Enfrentar o "medo" das aulas, ter que ouvir "É difícil", "eu não entendo" e muitas outras declarações dos alunos que desanimam. Mas em uma avaliação mais ampla, o resultado foi excelente e fiquei muito feliz por ver meus alunos aprenderem.*
>
> *Com aulas mais dinâmicas, pude buscar uma vertente mais agradável para o enriquecimento do currículo no campo, já que esses currículos na maioria das vezes não são atraentes, não convidam os estudantes, pois se esquivam da realidade vivida por eles e não adianta lhes impor um ensino engessado. Pelo contrário, a educação deve ser adaptada à realidade local, valorizando aquilo que faz parte da vida dos alunos e de suas famílias (Passos, 2019a, p. 91 – 96)*[45].

São dois textos que representam o avanço narrativo, descritivo e a inserção de análise da autora, por intermédio dos comentários e da interpretação do coletivo. Os textos ganham densidade e corpo, na concepção e na capacidade analítica e reflexivo-interpretativa, de forma horizontal e entre os pares (Suárez, 2005). Em outras palavras, o momento da clínica de edição pedagógica é realizado após o movimento de escrita e reescrita dos textos e a incursão dos giros narrativos e reflexivos na produção do texto, de forma que os narradores passam a fazer uma entrada mais detalhada no que concerne ao que foi produzido e aos seus sentidos e significados, possibilitando que sejam então publicados.

Nessa altura do processo formativo, faz-se uma releitura para a identificação dos sentidos pedagógicos que estão destacados na escrita; da condição de produção de conhecimento para a experiência docente; e, por conseguinte, a qualidade dos relatos, destacando, por sua vez, as potencialidades pedagógicas e a identificar trechos que denotem interpretações dúbias. Ou seja, a edição pedagógica é o momento que possibilita a transmissão do mundo escolar, por meio das experiências documentadas (Dávila, 2014).

Utilizamos, para tanto, nessa etapa da documentação, operações-chave para que os autores pudessem se debruçar sobre a sua escrita, quais sejam: aumentar; trocar, substituir, censurar. Estes elementos permitem que sejam feitas modificações na escrita e, assim, possibilitam a transmissão do mundo escolar, por intermédio da experiência narrada e documentada. Destaco alguns dos comentários para que o processo de edição pudesse ocorrer.

> Colocar título. A sua parte introdutória está excelente, pois você faz uma descrição bem clara que ajuda na percepção da experiência; Na hora que você está descrevendo a experiência, quando você começa falando que uma aluna foi para próximo do poste, enquanto o outro media a sombra dela, eu sugiro que haja uma exemplificação com números para facilitar a compreensão; sugiro também descrever mais sobre a câmera escura, como ela funciona, princípios físicos (Clínica… 17.03.2018).
>
> Explorar um pouco mais a motivação e a desmotivação; dar continuidade nos parágrafos; ampliação da discussão das atividades experimentais e o detalhamento da prática escolhida (Clínica… 17.03.2018).
>
> O termo "Consciência Humana" é preciso ser problematizado (questionado) porque expressa um disfarce do real objetivo do 20 de novembro. Há uma incoerência: consciência humana no dia da consciência negra (Clínica… 17.03.2018).
>
> Novamente! No final do parágrafo, independentemente da cor da pele encobre o debate sobre o racismo. 6º parágrafo: seria interessante caracterizar de que forma a intertextualidade ocorreu. Problematizar a categoria "rural" ou "do campo" porque expressam visões diferentes. Parabéns! Texto muito envolvente e expressa a intensidade da sua vivência nesse contexto (Clínica… 17.03.2018).

Vejamos que os(as) professores(as) narradores(as), agora editores pedagógicos, apontam elementos que vão desde a estrutura textual à organicidade e problematização da temática que circunda a experiência eleita para ser documentada. Ocorre, neste momento, uma problematização que parte dos ideais e bases teóricas que sustentam o fazer de cada professor. Caracteriza-se como o modo

que cada docente analisa, interpreta e explica o texto do outro. Há, nesse sentido, um movimento interpretativo, que se revela e ganha forma, no modo como propõem que os seus pares adentrem a sua escrita e passem a reconstruir ou ampliar determinados núcleos de sentidos ali presentes. Assim, "os relatos pedagógicos […] constituem uma visão ou interpretação do que aconteceu e do que foi vivido, que, por sua vez, está aberta a diferentes interpretações ou reinterpretações futuras" (Suárez, 2011, p. 110, traduzido).[46]

Alguns aspectos, inclusive os que podem gerar maiores questionamentos e possibilidades de rechaço por determinados grupos, são evidenciados para além da escrita e da experiência socializada. O foco não é falar da experiência, mas do que ela passa a significar e a ressoar no outro enquanto leitor.

É possível perceber, claramente, a evolução dos textos, pois, após a inserção de comentários entre os pares, o texto ganha outro formato, inclusive com a apresentação de um título, que varia entre conceitual e/ou metafórico, a densidade da escrita e o crescimento em termos de apresentação de detalhes, como forma de ilustrar esses aspectos do movimento da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Após as etapas explicitadas, os documentos foram publicizados com a realização de um ateneu narrativo. Enfim, após a construção dos relatos e sua edição, publicamos e tornamos documento narrativo. Há, nesse momento, uma representatividade do que constitui este ambiente. Essas experiências estão demarcadas por textos constituídos por uma narração descritiva e outros com a presença contundente de reflexividade (Dávila, 2014).

Avançando para o que se propõe ao final, com o trabalho realizado na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e na proposição de uma mirada para os aspectos pedagógicos do Ensino Médio em território rural, o movimento de edição pedagógica permite-nos a constituição de outras entradas reflexivas sobre o universo escolar, uma vez que, ao finalizar a escrita e se constituir como documento narrativo, os textos passam a circular entre os pares.

Dessa forma, tais questões possibilitam que os documentos narrativos publicados passem a integrar a memória da escola e oferecer outras possibilidades pedagógicas e de construção de novos saberes. Além disso, constroem também possibilidades de intervir na prática e nas experiências pedagógicas de outros(as)

professores(as).

Os(as) professores(as) narradores(as), ao disponibilizarem suas experiências para os seus pares e exporem de maneira coletiva as suas convicções e conceitos, passam a integrar um movimento de reconstrução e/ ou ampliação dos aspectos que compõem o mundo escolar e, obviamente, a memória pedagógica da escola, mesmo que escrita por apenas alguns dos(as) professores(as) que dela fazem parte.

O trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas gera questionamentos que necessitam ser amadurecidos para, então, produzir novos conhecimentos e, dessa maneira, acredito que foi possível perceber os avanços e os entraves da proposta desenvolvida no âmbito das experiências pedagógicas.

Imagem 05: “Estrada da experiência-formação”. Silva, Antonio Gregório da, 2019. (Professor de Artes e Artista).

Quarta parada: Caminhos da (auto) formação de professores(as) do ensino médio rural

> *Narrar a experiência docente significa mover-se, desenvolver outros percursos no processo de forma(ação), compor outros mosaicos de saberes sobre a educação*.
> (Rios, 2019, p. 26)

O que mobiliza a escrita desta seção é a reconstrução dos percursos de (auto)formação que foram desenvolvidos com a utilização do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, assim como mencionado na epígrafe, sob a ótica do “mover-se”, da composição de “outros mosaicos de saberes na educação”. Não foi simplesmente contar as formas de fazer, mas (re)significá-las, de maneira participada, dialogada e constituída de aprendizagens, imprimindo um outro olhar

intermediado pela pesquisa-formação-ação.

Para tanto, o objetivo deste momento da viagem-formação se configura na reconstrução de elementos que auxiliam a reflexão sobre os núcleos de sentido de formação e política de conhecimento que foram tomando forma, ao longo de cada momento desencadeado pelo dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Esta seção está estruturada em três momentos. O primeiro retoma o que foi experienciado pelos(as) professores(as), a partir da realização do ateneu de experiências pedagógicas, por meio do qual esses(as) professores(as) socializaram com seus pares os avanços na compreensão de si e da sua prática pedagógica. O segundo constitui-se pela composição de conceitos sobre (auto)formação, elaborados na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, refletindo sobre a condição de formar e formar-se como uma das particularidades inerentes ao fazer docente. E, por fim, a experiência de documentar e os documentos narrativos como possibilidade de provocar mudanças na política de formação, de modo que a centralidade está no conhecimento produzido pela experiência, conforme um dos três elementos que constitui a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – o político – e avança no debate acerca de uma nova política de conhecimento.

Não se trata apenas de contar histórias, mas de promover, nas histórias, outros sentidos que ali estavam presentes, porém, não eram visíveis, até mesmo para o próprio autor, pois estavam enrolados, entrelaçados a tantos outros que a experiência constitui. Lançar-se a contar o experienciado, numa perspectiva formativa e (auto)formativa, materializa-se através de um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, mediadas pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Por isso, foi um movimento em que, por meio do trabalho de documentação, fortalecidos por questões políticas, metodológicas e epistemológicas do campo etnográfico e narrativo, bem como pedagógico, avançamos, coletivamente, para compreender, narrativamente, o processo de (auto)formação dos docentes envolvidos.

Lançamos aos ventos as narrativas: ateneu de experiências pedagógicas

A consigna que inaugura as atividades com o dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas parte do princípio de um deslocamento, uma vez que existe um ponto de partida e outro de chegada, sendo que o foco é a chegada marcada pelas prerrogativas que envolvem o caminhar.

Chegar até aqui, na etapa de celebração do resultado dessa caminhada, é também um processo reflexivo. O Ateneu de Experiências Pedagógicas constituiu-se como um momento singular e de potencialidade reflexiva para o processo, não havendo momento mais ou menos importante nessa construção. Porém, este significou o fechamento de um ciclo construído entre o coletivo de professores(as) narradores(as), a coordenação do processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e os pares e/ou demais sujeitos que constituem o mundo escolar.

Após a conclusão do trabalho de escrita e a edição dos textos, agora documentos narrativos, foi necessário que o coletivo definisse formas de fazer circular o documento construído. Para isso, optamos por dois direcionamentos: fazer uma publicação virtual,[47] seguida de uma conversação entre os pares, que foi nomeada de Ateneu.[48]

O Ateneu de Experiências Pedagógicas e as reflexões que dele originaram constitui o momento em que os(as) professores(as) narradores(as), após sete meses de trabalho, escrita, reescrita, tornaram públicas as experiências documentadas. De maneira geral, o que foi possível perceber e validar é que os textos apresentados levam ao debate elementos que remetem às experiências pedagógicas construídas e vividas no Ensino Médio rural. Por se tratar de construção individual, mediada pela ação da coletividade de pares, os(as) professores(as) constituem experiências singulares, edificadas como territórios pedagógicos, ou seja:

> […] o território pedagógico fomenta e possibilita experiências formativas. Essa experiência, que sempre envolve a produção de conhecimento — sobre o espaço, sobre um conteúdo específico e sobre si mesmo — é sustentada e construída na narrativa (Bustelo, 2017, p. 179, traduzido).[49]

Os relatos construídos passam a considerar as experiências individuais na conjuntura de saberes produzidos ao longo de todo o processo de realização da Documentação Narrativa de Experiências

Pedagógicas, saberes que se sustentam numa perspectiva subjetiva do processo formativo sobre o qual as experiências foram se configurando. A compreensão, como possibilidade de composição de territórios pedagógicos, justifica-se por alinhar-se ao objeto do pedagógico, mediado por distintos saberes subjetivos envoltos no processo formativo.

Diante disso, este momento do ateneu conseguiu mobilizar a comunidade escolar e envolver outros sujeitos que estão comprometidos nas questões da escola e no universo da formação docente. Estavam presentes, nesse momento, pesquisadores(as), professores(as) universitários, professores(as) da Educação Básica, principalmente da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, e de maneira representativa e significativa, principalmente os alunos do anexo Goiabeira II, *lócus* da pesquisa e lugar onde os(as) professores(as) desenvolvem as experiências que estavam socializando de maneira pública e documentada, tornando públicos os princípios trabalhados na constituição do seu processo formativo e reflexivo, os distintos territórios pedagógicos. Portanto:

> […] as exigências de tornar públicas as histórias produzidas pelos professores e disseminá-las por circuitos mais amplos de recepção e leitura pedagógica […] distanciam essa estratégia de formação-investigação-ação de outras formas de pesquisa educacional crítica e contribuem para transformar seus resultados, os documentos narrativos, em eventos político-pedagógicos que ratificam os professores-narradores como sujeitos do conhecimento e os confirmam como sujeitos político-educacionais, mas sem deixar de ser professores. Dessa forma, os processos e produtos da documentação narrativa tendem a inverter o jogo de posições hierárquicas e relações de poder-saber prevalecentes no aparato escolar e se projetam no campo pedagógico como uma política de conhecimento pedagógico alternativa, voltada para a transformação dos modos de fazer e pensar, tanto na formação de professores quanto na pesquisa educacional (Suárez, 2009, p. 385, traduzido).[50]

Foi possível observar, durante a realização do Ateneu, que havia um encantamento e, ao mesmo tempo, um tensionamento acerca do que os(as) professores(as) estavam publicizando das experiências

pedagógicas construídas no Ensino Médio rural, elementos que se afastam do que está previsto em documentos oficiais e aventam possibilidades de constituição de novas formas de fazer. Assim, ficou evidente que existe uma distância muito clara entre o desejável e o real, no que concerne aos princípios de qualidade e equidade na oferta da educação básica e pública a todos os sujeitos. Os jogos e posições hierárquicas foram colocados em xeque e questionados, através dos documentos narrativos publicizados, além da validação da experiência como saber e construtora de conhecimento.

As experiências possibilitaram-nos a composição de novos saberes em torno dos distintos modos de fazer pedagógicos desses(as) professores(as) e passaram a configurar-se como saberes pedagógicos documentados, que se inter-relacionam, apresentando-se como elementos que convergem para a constituição de outros fatores de condução do fazer educativo, mediado, desse modo, por questões da prática pedagógica constituída como território. Para tanto, Bustelo (2017) nos faz refletir sobre estas possibilidades, uma vez que o relato apresenta:

> […] uma configuração válida para a experiência individual também é válida para a experiência coletiva, para todas aquelas formas de narrativa através das quais as pessoas contam a sua história: da sua cidade, da sua cultura, dos seus grupos sociais, das suas lutas, da sua maneira de habitar os espaços (2017, p. 180, traduzido).[51]

Constituídos como saberes pedagógicos e publicizados entre seus pares, estes conhecimentos passam a colocá-los em pé de igualdade com os(as) professores(as) que se configuram como seus pares e alunos durante a realização do Ateneu. Este foi um elemento extra, no que diz respeito a pensar as relações de hierarquia da escola e também possibilitar a estes estudantes saber como os(as) professores(as) estão avaliando e construindo conhecimentos a partir do contato com eles. Partindo desse pressuposto, uma das professoras, ao retornar para a escola, provoca os alunos a registrarem sua experiência como participantes do Ateneu, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

> […] Mesmo que o evento fosse para que os professores

> pudessem adquirir experiências sobre as aulas no campo e, relatar para os outros, percebi que não só os professores adquiriram experiências com isso, após ver o que eles comentaram sobre nós e sobre as aulas que tivemos, pude relembrar fatos, ou seja, experiências vividas por nós tanto nas atividades em sala, como nos projetos que fizemos […] (Diário de campo do autor… Relato de aluno, abril/2018).

A realização do Ateneu, a publicização dos textos e o relato deste aluno corroboram a validação que emerge da constituição de novas maneiras de se fazer e pensar o espaço educativo, e que é necessário, ainda, ousar na forma como se propõem as questões do ensino, do fazer educativo. Todo esse processo alinha-se à proposta de obra aqui em construção e corrobora com a perspectiva de Goodson (2000, p. 57, traduzido), ao mencionar que "aceitar o currículo como indiscutível significa renunciar a uma ampla gama de interpretações e conhecimentos sobre fatores que controlam e operam nas escolas e salas de aula."[52]

O fato de romper com as barreiras do linearizado e propor outras rotas para a viagem, requer conhecimento desperto, elemento que a experiência possibilita, ao documentar e tornar público um saber que passa a ser fortalecido. Nessa perspectiva é que se constitui o pensamento publicizado durante o Ateneu, de que "viver a reflexão sobre as andanças, possibilitou-me enxergar a potência do futuro e do presente, realimentando as possibilidades de criar novos espaços educativos plurais" (Alves, 2019c, p. 128).

Seguindo essa lógica, avançamos, então, em nossa viagem pelo mundo da escola e das experiências pedagógicas narradas, vividas, experienciadas e refletidas. As questões que vão se configurando e reconfigurando a partir da ideia de que nossas práticas estão em constante mutação e ação, tornando-se possíveis mediante as experiências de proposição de novos saberes no mundo da escola, reconfigurando, assim, o cotidiano, o contexto e a cultura escolar já estabelecida.

Ao longo dos meses de escritura dos relatos e da imersão no pedagógico e nos elementos que o constituem, esses(as) professores(as) se aproximaram de outras compreensões do universo educativo. No momento em que passam a circular suas experiências, geram no Outro a condição investigativa da própria prática, mediada pela experiência narrada, socializada durante o

processo e finalizada com a publicação do relato.

A esse respeito, os(as) professores(as) passaram a tecer outros modos de pensar e viver seu fazer pedagógico, desencadeando novas práticas e condições para a produção de conhecimento e sua relação com o contexto vivido e experienciado ao longo da ação docente. Há, nesse território pedagógico, constituído e socializado por estes profissionais, a composição de perspectivas de formação que:

> É possível pensar que aquelas pessoas que se encontram nas 'margens' se sentem chamadas a assumir esse vínculo que a formação gera, pois lhes permite estender as margens, para se encaixarem em um projeto comum, coletivo e singular (Bustelo, 2017, p. 185, traduzido).[53]

A composição dos processos formativos pelos(as) professores(as) deixou evidente, ao longo da publicação dos relatos e da constituição de outras conversas em torno deles, com os seus pares, a formação de novas intrigas instigadas pelo ato de documentar suas experiências. Aproximar os seus pares dos projetos individuais e fazê-los perceber, como elemento coletivo e, ao mesmo tempo singular, é o que torna desafiadora a composição dos distintos territórios pedagógicos, que se tornaram aparentes, ao longo do Ateneu, e que demonstram o quão profícuo o processo se torna.

A singularidade sobre a qual as experiências passam a se configurar tecem saberes pedagógicos que se intercalam aos territórios pedagógicos instituídos como possibilidades aprendentes e (auto)formativas. Este, sem dúvida, é um dos principais elementos que evidenciam a potência da narrativa e da experiência pedagógica documentada, publicizada e constituída de potencial político, no campo educativo e da formação de professores(as).

São os desafios sobre os quais passamos a refletir, nos passos a seguir, na continuação da viagem narrativa, que estamos a vivenciar, para, assim, constituir novos giros narrativos.

Das narrativas ao conceito de (auto)formação

A formação docente, como fomos refletindo à medida que cada narrativa passava a não mais compor o mundo do autor, é

constituída de muitos resquícios de unilateralidade e padronização herdados da colonização eurocêntrica e do conhecimento técnico-científico. Sendo assim, o que nos cabia e movia na produção do Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas era deixar-nos envolver pela intriga que motivava o narrador a trazer à tona seu modo de ser e viver a docência. Desse modo, resvalava nas experiências particulares dos(as) professores(as) que ouviam, sentiam e encontravam um lugar de aproximação com suas práticas, por meio da prática do outro, das narrativas que estavam ali circulando e fazendo emergir outros pensamentos.

Após documentar suas experiências e refletir sobre os aspectos formativos, em sua prática, os(as) professores(as) também constroem entendimentos no tocante ao dispositivo:

> A documentação narrativa é uma ferramenta pedagógica de elevada importância para a docência. Nos faz ponderar sobre o que aconteceu em sala de aula, o que funcionou, o que não deu certo, se os objetivos foram alcançados, se os alunos tiveram uma boa recepção do assunto abordado em classe e uma série de outras situações que podem surgir. É um movimento para avaliar nossas práticas e pensarmos em outros caminhos para uma aula mais efetiva, com resultados (Rodrigues, 2019b, p. 119).

A reflexividade que emerge durante a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas é essencial para que a dimensão formativa da pesquisa-formação-ação ganhe força e forje os outros sentidos presentes na narrativa dos(as) professores(as), de modo individual e coletivo, que podem, porventura, não ser enxergados. Isso se deve ao fato de que a formação inicial nas universidades é quase que sufocante, em decorrência da cultura burocrática, que assola o interior da escola. Todavia, com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, os entraves foram superados para que as narrativas e reescritas das experiências pedagógicas pudesse ganhar corpo.

A formação, nesse caso, ganha outros contornos, pois não vem acompanhada da cientificidade técnica inerente ao campo de conhecimento, hegemonicamente constituído e avança no reconhecimento dos saberes pedagógicos como potencial formativo. Cabe aqui observar que, “considerar os(as) professores(as) como

intelectuais […] implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como a examinar que contradições e condições têm impedido uma prática transformadora" (Moreira, 2011, p. 50), como destacado por Rodrigues (2019b).

O processo de construção das narrativas e a análise construída, colaborativamente, suscitaram para esta experiência-viagem-formação reflexões que sinalizaram para a composição do conceito de (auto)formação e coformação, constituintes da ação pedagógica, no âmbito da docência no Ensino Médio rural.

Recorro a Nóvoa (2017) para pensar a formação como um processo integrado aos problemas sociais, numa relação de abertura à sociedade, em que pese, essencialmente, a inserção de perspectivas culturais e da diversidade, como elementos singulares que constituem a educação e a profissionalização docente na contemporaneidade.

Com esse referencial, e considerando o crescente número de estudos que se debruçam para pensar e constituir novas perspectivas para o que estamos nomeando de formação no campo da docência, direciono o meu olhar para o modo como os(as) professores(as) narram e constituem suas trilhas formativas, demarcando, claramente, a condição do conhecimento experiencial e os saberes que se conformam na relação entre o saber instituído e o que nasce e se consolida com a prática da docência. Tais questões lançam-me a pensar na formação como uma dimensão híbrida, que se configura nos distintos processos individuais que marcam a experiência do professor.

Nesse ínterim, e, para além destes aspectos, é pertinente o que aponta Suárez (2009), vez que considera que, na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, merece destaque:

> Ao caráter reflexivo e formativo da escrita e leitura solitária do próprio conto, soma-se a potência reflexiva e formativa da leitura e dos comentários dos pares e dos pesquisadores-coordenadores do processo de documentação que, com estes e outros textos, também participam ativamente da formação deste novo grupo de professores contadores de histórias críticos (Suárez, 2009, p. 233, grifo meu, traduzido).[54]

É dessa compreensão e levando em conta que "o conhecimento de si, o conhecimento do próprio fazer e a reflexão sobre as suas

concepções de vida" (Rios, 2015, p. 25) potencializam a constituição desse movimento reflexivo e formativo, irradiando, desse modo, os conceitos de (auto)formação que possibilitam ao grupo avançar na construção de suas narrativas.

O avanço está na concepção do caráter reflexivo e formativo, sendo assim, considero que a (auto)formação está vinculada a participação ativa na consolidação de um novo coletivo de professores(as), como assinala Suárez (2009) e Rios (2015), uma vez que se configura por experiências individuais e coletivas postas numa mesa de debates e orientadas pela necessidade eminente de reflexão e reconfiguração do próprio fazer. A (auto)formação se constitui, então, pela reflexão sobre a ação pedagógica e dá novos contornos aos processos formativos destes sujeitos. É assim que o saber pedagógico que norteou a composição da intriga narrativa assumiu a condição de formativo, pois foi essencial para que não nos distanciássemos da perspectiva de que estes aspectos conformam uma nova maneira de se conceber o conhecimento.

A concepção do processo formativo (com)partilhado que foi construído é fortalecida a partir das trajetórias que os(as) professores(as) trilharam, ao longo da vida, e que demarcam a singularidade deste trabalho, passando a coadunar-se à dimensão das questões inerentes aos paradigmas contemporâneos da formação docente.

A experiência de fato "tem a ver com o não-dizer, com o limite do não dizer […] nela existe sempre algo de 'não sei o que fazer' […] exige outra linguagem transpassada de paixão" (Larrosa, 2017a, p. 69). A todo momento, quando narradas, as experiências faziam pulsar a incerteza que a profissão traduz, no que diz respeito às suas próprias dimensões: formação continuada; carreira; melhorias salariais; condições de trabalho – questões contemporâneas que estão presentes na sala de aula, como a condição juvenil dos estudantes, dentre outras. Ao mesmo tempo, exalam a paixão que o trabalho pedagógico proporciona.

O processo formativo, desencadeado a partir das narrativas de experiências documentadas, foi nos conduzindo pelo trajeto inusitado que a viagem narrativa nos proporcionou. De um lado, os saberes constitutivos pela prática pedagógica e os significados que passavam a se configurar na trajetória de se constituir docente, de maneira particular, e a presença do outro como um suporte para o desenvolvimento de sua prática. Isso é um reconhecimento que não

se faz com facilidade e sem uma complexa reflexão sobre o movimento de aprendizagem. O deslocamento por entre as experiências do outro, para compreender a sua própria experiência, os modos de "dizer e não dizer" forneceram elementos férteis na composição das distintas narrativas.

De outro modo, a formação mediada pela experiência e a condição de professor-pesquisador da sua própria prática, ambas nos conduziram por entre os distintos lugares de formação e ressignificação do fazer docente nas ruralidades, sobre os quais fizemos esforços analíticos, ao longo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. A existência de uma condição para enunciar, singularmente, o singular, que emerge das experiências formativo-reflexivas originadas do ato de narrar e narrar-se, compôs parte do caminho trilhado nesse movimento de formação e (auto)formação que foi desencadeado.

> Os momentos de compartilhamentos e de ouvir as histórias dos colegas foram de rica aprendizagem, porque tivemos acesso às experiências do grupo que nos permitiram relacionar o conteúdo compartilhado às nossas histórias, formações, angústias, anseios, enfim, conhecer mais cada um. Participar da prática pedagógica dos colegas, poder comentar e, de certa forma, contribuir com a sua docência é uma grande responsabilidade, porém muito compensadora, pois nos sentimos como pertencedores daquele relato. Além da possibilidade de comparar as nossas experiências, surge a oportunidade da reflexão e de mudança nas nossas práticas pedagógicas (Silva, 2019c, p. 117-118).

Na sua narrativa, o professor/autor Adelson Silva apresenta-nos o seu envolvimento e a constituição subjetiva do saber pedagógico que se fortalece no movimento coletivo e individual de produção dos relatos de experiência. O aprimoramento reflexivo e o aguçamento dos núcleos de sentido que surgem nos remetem ao debate coletivo e colocam o autor às voltas com a reflexão sobre a sua própria experiência, que é nomeada de documento narrativo e tem o *status* de circularidade entre os pares, após a sua publicação.

Ao refletir sobre seus fazeres e dar-lhes sentido, o processo de formação inclui o tensionamento das questões que estão postas, como prontas e acabadas, e esta perspectiva faz parte dos novos

paradigmas da formação docente, uma vez que vivenciamos os outros formatos ideológicos que as conduziram.

Com base nessas reflexões, foi possível perceber que os diálogos tecidos entre as distintas experiências colaboram para fortalecer o que venho tratando ao longo do texto, no que tange à (auto)formação presente no processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, para além de dialogar com os novos paradigmas de formação docente. Corrobora com esse pensamento, a professora Clara Sousa, ao dizer que:

> Com a escrita de um dos momentos vivenciados em sala de aula, tive a possibilidade de refletir que o contato com o outro se rege pela reflexão da vida, o conteúdo que não se contextualiza tende a não se tornar compreensível a todos. Falo do espaço em que ocupo, que nossas práticas pedagógicas são carregadas de conhecimentos tão sistematizados que deixa de lado relacionamentos mais humanos, substituindo por falácias que não terão sentido após o término desse breve trajeto escolar (Sousa, 2019, p. 90).

A intensidade reflexiva pela qual a professora/autora se propõe a pensar sobre a sua prática pedagógica mostra, claramente, sua relação com o paradigma de formação docente. O contexto de formação docente, no âmbito da pesquisa-formação-ação, pressupõe uma relação horizontal e criativa, em que o diálogo entre os pares e a socialização das experiências se constituem em uma das principais estratégias de orientação dos trajetos de formação desenvolvidos, no sentido de conhecer e interpretar os problemas vinculados ao aspecto pedagógico do processo de ensino (Suárez; Metzdorff, 2018).

Emerge desse contexto um terceiro aspecto que se entrecruza ao processo de formação e (auto)formação, a coformação. Uma vez que, na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a relação analítica se constitui entre o narrar, escrever, comentar e reescrever, esse itinerário orienta que, individualmente, o professor faça reflexões sobre o as suas práticas, todavia, vinculadas à provocação analítica do Outro, que o ouve e comenta o seu processo. Nesses termos, a coformação ocorre num movimento (auto)formativo que é covalidado pela experiência de/com o Outro.

Essa experiência se revela como condição que direciona os

movimentos de auto e coformação, inerentes ao ambiente educativo e às relações estabelecidas entre o conhecimento e as experiências pedagógicas, que se fazem no interior da escola e configuram o cotidiano vivido destes(as) professores(as).

Entretanto, não é tão simples assim construir a horizontalidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas e das relações intersubjetivas que compõem o fazer docente. A composição das narrativas, desnudadas das marcas do pensamento técnico-científico ou de tendências educacionais da práxis reproducionista, imprime certo distanciamento entre os modos de fazer, numa perspectiva que coloca a escola como prática social e a atuação docente como implicada a um processo transformador ou, ainda, a escola como ambiente de coformação. Questões como estas permearam os momentos de encontro coletivo nos quais, ao narrar as experiências, éramos convocados a confrontar os aspectos da formação que prevalecem no fazer cotidiano desenvolvido por nós no âmbito da sala de aula.

Não se tratava apenas de expor o relato de um recorte temporal e existencial vivido por nós, mas de intensificar a criticidade necessária à compreensão de que todos os fatos narrados implicam a ação da docência como um movimento formativo e reflexivo para o professor, que desenvolve a ação e para os alunos, que são produtos da ação desenvolvida. A documentação narrativa proporcionou a este grupo a condição de avançar na concepção de formação e de docência nas ruralidades, como possibilidade criadora de novos processos de aprendizagem e leitura de si e do mundo.

A pesquisa-formação-ação, no caso específico deste estudo, representa a possibilidade de uma coexistência, que o saber científico, validado pela academia, possa dialogar, intimamente, com o saber constituído da prática, não como o saber prático, mas como o saber pedagógico experiencial, que, por sua vez, remete à ressignificação das condições de formação docente e se direciona a melhor compreender os paradigmas que imprimem sobre a educação, a condição de enfrentamento e de consolidação de uma política outra de formação. Uma política que considere, em primeiro lugar, a existência, o saber constituído pelas experimentações e reflexões das relações e aprendizados (com)partilhados ao longo da vida.

Desse modo, Freire (1996) nos provoca a pensar o ensinar, antes

de qualquer coisa, conhecendo a nós mesmos e, como fomos ensinados, para que possamos filtrar os aspectos positivos e aqueles que geram negatividade, ao refletirmos sobre tais questões e assim identificarmos o que possa ser aplicado. Dessa forma, passamos a tomar decisões conscientes em nossa prática da docência. No âmbito das ruralidades, esse movimento de olhar para si como possibilidade (auto)formadora remete à condição de pesquisador da própria prática, o que implica se constituir "docente pela produção de sentidos vivenciados pelos(as) professores(as) nas diversas experiências vividas" (Rios, 2015, p. 58).

Dessa forma, a condição de pesquisador-prático, em muitos casos, passa a ser conceituada por teóricos contemporâneos, e assume, para além da responsabilidade de analisar criticamente os dilemas e questionamentos que circundam as distintas áreas do conhecimento, a condição de expe-rienciá-los, para, dessa maneira, confrontar em si mesmo as suas próprias teorias. Trata-se da "experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado" (Freire, 1996, p. 153). A esse pensamento une-se o que vivemos ao longo do dispositivo de documentação narrativa e da pesquisa-formação-ação. Uma coformação ganhava novos contornos, por entre as narrativas que eram narradas, pelos comentários, e voltava a existir, ressignificada na reescrita e, assim, a formação numa perspectiva de práticas escolares, carregadas de sentido, tomava forma no texto escrito e novamente narrado.

A despeito dessas questões, os elementos formativos refletidos e constituídos por meio do saber experiencial permitem compor outros caminhos, para empreender sentidos que contribuem para a composição de novos diálogos. Nesse sentido, é pertinente a entrada de uma reflexão sobre o que o trabalho com a experiência narrada pode confluir para outros caminhos formativos. Ao documentar, narrativamente, suas experiências, esses(as) professores(as) investem em um movimento analítico do seu fazer pedagógico e, no ato de descrever, inserem compreensões do processo formativo, aliadas à condição de pensar nesse movimento, como Alves descreve:

> As leituras eram relatadas oralmente em momentos específicos nas aulas, também eram elaborados relatório/ sínobra (trabalhei ainda com a produção desse gênero). Ao longo de quase dois meses foram muitas descobertas, viagens, considerações, comentários trocados e novas

> ideias iam se acrescentando ao que havia planejado. Houve estudantes que relataram nunca ter se dedicado a ler um livro até o final. Procurei trabalhar com formas de motivação sem que houvesse a "obrigatoriedade" da leitura, mas que esta fosse convidando a todos/as que adentrassem por seus caminhos. No segundo ano vespertino, onde lecionava apenas Redação, houve um envolvimento muito forte com o projeto. […] ao final ela relatou como foi sua experiência de leitura e a lindeza daquela história. Enquanto gravávamos os depoimentos (com ajuda de um professor que trabalha também nas sextas-feiras), íamos percebendo o quanto eles valorizaram a vivência daquele período. Da mesma forma, os relatos de experiência escritos traziam muito essa descoberta da leitura após uma hesitação inicial, e o que ela proporcionou: o descortinar de novos conhecimentos. Um dos estudantes fez o seguinte depoimento: "A leitura para mim foi como abrir portas para o mundo desconhecido, eu me encantei com tantas descobertas" (Alves, 2019a, p. 105-106).

As portas que a experiência de leitura abre para outros mundos tornam visíveis outros sentidos para quem viveu determinada experiência, sem negar a possibilidade de viver outras experiências simplesmente pelo ato de ouvir narrativo e, assim, sentir o sentido pelo outro. Isso imprime ao processo formativo uma hermenêutica interpretativa, que possibilita ao narrador, que comunica a condição de transmitir para além do texto, o mundo que o texto cria, os sentimentos transpassados como possibilidades criadoras de outros mundos.

É um libertar-se das amarras impostas por um processo limitador da criatividade. Com a pesquisa-formação-ação, vivemos uma formação na qual, segundo Ricoeur (2011, p. 33), "a passagem da compreensão, definida amplamente pela capacidade de transpor-se em outrem, à interpretação, no sentido preciso da compreensão das expressões da vida fixada pela escrita".

Tais condições ecoam nas experiências, na possibilidade de reconhecer-se num movimento formativo, não apenas como receptáculo, mas como o próprio autor de sua aprendizagem. Acredito que o vivido e o narrado, individualmente, em conformação com o que o outro também narra, conduzem ao que estou nomeando, neste texto, de (auto)formação, a alteridade

manifestada no mundo do texto escrito e vivido. Lançamo-nos ao desconhecido e nos abrimos para apreender o que a experiência irá provocar.

Com isso, não acredito ser possível manter processos de formação de professores(as) que se distanciem da condição aprendente que a experiência desencadeia nos sujeitos. A coformação permitida pelo dispositivo da documentação narrativa apresentou dilemas e perspectivas que possibilitam, de forma significativa, a formação do professor avançar para compreendê--los, na contemporaneidade, de maneira específica, sob o viés da atuação no Ensino Médio das ruralidades e na inserção da pesquisa-formação-ação como desencadeadora de novos dilemas e outras possibilidades de formação.

O formar e o formar-se na docência no ensino médio rural

Neste lugar, visitado por nós, ao longo da nossa pequena Odisseia pelo mundo das experiências constitutivas da (auto)formação dos(as) professores(as), constrói-se um processo de aprendizagem, que não se desvincula do contexto que retroalimenta as experiências. Sempre foi nossa preocupação que a configuração dos sentidos, do enredo e da trama que descortina as experiências representasse as preocupações que surgem do chão da escola e como estas são percebidas, discutidas e postas em prática, novamente, com outro formato. Em outras palavras, passamos a figurá-las junto aos desafios e descobertas que a cada passo dado emergiam durante o processo de documentar narrativamente.

Não se tratou apenas de mais uma história contada, mas de como os princípios que norteiam a prática pedagógica e a cultura escolar poderiam ser aliados da ação (auto)formativa, com base na ação educativa e reflexiva das experiências, que o dispositivo proporcionou aos(às) professores(as) narradores(as). Esse movimento foi composto por investimentos próprios, de olhar para si e para os resultados que o próprio fazer traduz para o contexto da docência nas ruralidades. Nesse sentido, faz-se pertinente elucidar como os relatos foram sendo escolhidos para se narrar e documentar, do mesmo modo que se demonstra a capacidade (auto)formativa que deles emerge:

> A escolha por esse momento em que aqui relato, se dá, por ter sido a primeira experiência de total produção realizada pelos estudantes, sem necessariamente necessitar de minha participação direta, havendo uma organização própria da turma. Como também o desenvolvimento de postura emergida da reflexão, a partir do exercício crítico, do sentido dado a partir da pesquisa e da relação de abertura para envolvimento com o que fora discutido (Sousa, 2019, p. 86).

O formar e o formar-se inserem-se na perspectiva do que escreve a professora Clara, na composição do saber, pelo movimento reflexivo que sua ação provoca, para que os alunos se constituam também como sujeitos autônomos de seu processo formativo. Trata-se da autonomia entendida como via de mão dupla, em que aprender e ensinar se complementam e não divergem, ou se configuram como sendo estanques. Ou seja, consigo vislumbrar caminhos que se alinham para que a (auto)formação se constitua em um dos aspectos significativos da composição da experiência:

> Nesse sentido, envolve uma dupla compreensão: a descrição, a análise e a interpretação da complexidade e da multidimensionalidade que caracteriza as práticas de ensino e de ensino e os contextos em que se inscrevem; ou seja, aquela voltada para a compreensão das condições objetivas de produção e aquelas que se referem ao sujeito dessas práticas, à implicação de sua subjetividade e identidade ao se incluir a partir de uma história e trajetória singulares; questão que demanda processos de objetivação mediados a partir de uma posição de reflexividade crítica (Edelstein, 2015, p. 3, traduzido).[55]

A reflexividade, nesse caso, é uma relação de alteridade que se constitui entre o professor e o aluno. Freire (1996) nos provoca a refletir sobre o fato de que o saber da experiência não é o suficiente, pois não apresenta em sua construção uma “rigorosidade metódica”. No entanto, o que vivemos com o dispositivo da documentação narrativa e os documentos narrativos editados e publicados demonstra, claramente, que, ao narrar, escrever e reescrever suas experiências, nota-se a presença de questões metodológicas, epistêmicas e políticas nos distintos modos

subjetivos de viver a prática da docência.

Ao refletir sobre o seu fazer e dele tirar questionamentos, os(as) professores(as) cumprem um importante papel no campo formativo, aprendendo, com sua própria experiência, que a autonomia docente não é dada por outrem, mas constituída pelos seus fazeres, decisões e poder de reflexividade impressos nessas ações. A rigorosidade metódica que Paulo Freire menciona, em seus escritos, é, então, representada pela capacidade de questionar a sua própria prática e fazer de uma mera curiosidade condição para pensar criticamente.

Por esse ângulo, a formação não se concretiza apenas pelo que já fora produzido em livros, pesquisas científicas e pela ação de um formador externo, seja na graduação ou na formação continuada, mas ela vai sendo desenhada como um mosaico de experiências, que carecem de ser melhor enxergadas pelo próprio sujeito. Ao fazer a autocrítica, ou autoavaliação, esse sujeito, que não está sozinho, faz parte de uma mesma comunidade de aprendizagem (Bolívar, 2014).

Assim, distanciar-se da prática, estando nela, é um movimento de reorganização da própria atividade, em que o olhar de estrangeiro sobre o próprio fazer norteia a identificação e o reconhecimento do processo pedagógico e constitui um caminho fecundo para que a autocrítica se torne uma ação formadora. Com essa forma de pensar, foi-nos possibilitado avançar por entre as distintas narrativas e perceber o seu potencial pedagógico.

Cada passo dado na construção dos documentos narrativos nos conduzia por entre os conceitos e teorias que mobilizam as distintas concepções de educação e formação que permeiam o interior da escola. Na contemporaneidade, estas concepções transitam desde a reprodução de um currículo hegemônico, a visão de uma necessidade urgente de articulação dos conhecimentos científicos ao contexto, além do rompimento com processos colonizadores do fazer docente. As narrativas demonstram muito fortemente como a formação inicial e a entrada na profissão estão compostas por estas questões, de forma que reclamam a urgência das mudanças na pragmática da docência, em que a reflexidade e a construção de outros itinerários sejam conformados a partir da própria prática.

Essa forma de pensar e viver uma (auto)formação, conformada pela prática pedagógica e pelo seu reconhecimento como produtora de saber, foi desvelada nos distintos momentos do dispositivo de documentação narrativa, de maneira que se faz pertinente elucidar

que a capacidade de identificar nas ações elementos que destacam como a formação tem influência direta, no processo de formar, e o formar-se, nesse caso, nos efeitos da ação para adensar o fazer.

Nesse sentido, compreende que "o 'caráter necessariamente dialógico, comunitário e relacional' do conhecimento pedagógico construído por meio de seus recursos e estratégias" (Suárez, 2009, p. 258, traduzido)[56] torna-se condição primordial para que as questões epistêmico-metodológicas presentes no fazer da docência revelem saber experiencial.

Os lugares da experiência pedagógica, (re)visitados na memória e ressignificados, ao longo da viagem narrativa que este texto traduz, assinalam outros tempos e condições inerentes à política institucional de formação, como modo de atuar e pensar sobre a escola, permeado, nesse ínterim, por questões de saber e poder, que possam ser estabelecidas por outros caminhos, outras relações. Os viajantes que aqui narram e documentam suas experiências configuram, sob o viés das políticas de formação e coformação, como a possibilidade real de inserir, por meio da prática pedagógica, a condição de refletir e fazer a formação cotidiana reverberar na ação formativa, tanto para o próprio professor quanto para os alunos e/ou corpo docente e administrativo que estrutura a escola.

Por se tratar de um dispositivo que possibilitou a construção colaborativa de reflexões, a viagem narrativa constitui-se como um coletivo docente, que se apreende a partir de suas próprias práticas e dos demais, dando conta de mobilizar reflexões que conduzem o ato de formar, formar-se e (auto) formar, em uma lógica colaborativa, no sentido de estabelecer a análise e a compreensão de suas práticas, além do teor inovador que estas possam apresentar. Nesse contexto, temos, a seguir, a análise da própria prática e da formação surgida do dispositivo de documentação narrativa:

> Relatar o vivido me fez refletir sobre essa nova experiência que estou tendo ao escrever tudo o que aconteceu naquele dia, transformando-o em uma narração documental. Fez-me ver tudo com outros olhos, com olhos de que tudo pode ser transformado e aprimorado, pois quando vivemos um acontecimento e nos permitimos ser tocado por ele, aprendemos e repensamos as possibilidades para um novo projeto ou

> uma nova experiência. Aprendi que todos os êxitos e dificuldades que passo servirão para aprimorar e ressignificar a minha prática pedagógica, desde que eu me permita (Fernandes, 2019a, p. 101).

O movimento contínuo e permanente de reflexividade sobre a própria prática apresenta-se em uma relação de abertura para os sentidos estabelecidos por intermédio do fazer e da análise das ações. Assim, volta seu olhar para aspectos que foram desenvolvidos e que produziram outras formas de enxergar e de analisar estes fazeres, num esforço continuado de constituição de práticas, em um contexto e sobre um contexto.

Fomos percebendo, em uma dinâmica coletiva, quão significativa foi a inserção dos distintos olhares impressos a partir das experiências que foram narradas, alinhando o experienciado, individualmente, ao vivido coletivamente, como nos apresenta Ricoeur (2011, p. 65), quando diz que "interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto" que constitui o aspecto (auto)formativo.

Cabe ressaltar a notoriedade do espaço formativo presente nas histórias narradas que anunciam as práticas pedagógicas, não restritas a fragmentos descritos e interpretados individual e coletivamente. As narrativas nas quais estivemos, juntos, envolvidos na leitura, comentário e proposição de reescrita, estão repletas de sentido formativo e reflexivo, no que tange ao lugar da prática na composição do processo (auto)formativo. Além disso, constituem variantes de uma "narratividade" que significa as "rupturas do saber", eminentemente representadas nos "documentos narrativos", e nos conduz a nos percebermos como parte de um conjunto dos saberes que passam a se configurar como inerentes às subjetividades da formação.

Tais perspectivas permitem a apropriação da criticidade interna, na direção da compreensão de si, não permitindo que esses(as) professores(as) lidem com o saber apenas como reprodução de conteúdos curriculares hegemônicos do conhecimento técnico-científico. A concepção de formação que fomos forjando, com o desenrolar do dispositivo de documentação narrativa, sugere a "pertinência teórica da narratividade no que concerne às práticas cotidianas" (Certeau, 2008, p. 143) e formativas, no âmbito do fazer e do ser constitutivos da docência.

Percebi que, ao passo que avançamos nas leituras e comentários, a reescrita imprimia novos significantes para os(as) professores(as) narradores do que de fato é o seu lugar de formador e como a formação reverbera no seu próprio lugar de aprendente. Demarcados pela experiência, foram se destacando os elementos que nos permitiram, ao longo da viagem narrativa, avançar na concepção da formação como uma composição inerente à prática do formar e do formar-se, caracterizados pelo contexto e suas práticas pedagógicas. Sobre essa questão, Menezes e Rios (2015, p. 47) sugerem que, "no processo de formação docente, é fundamental saber ouvir a própria voz, compreender as condições de sua profissão e agir em benefício da sua formação contínua".

Mais do que ouvir a própria voz, entendemos que compartilhar o vivido e dele extrair os sentidos que provocam tocar a experiência do outro, produz outros significantes para a ação que antes era apenas um modo de fazer da prática pedagógica individual de um professor. Conformar os distintos modos de fazer no cotidiano da escola perpassa por uma reestruturação da própria docência, conduzida pela reflexividade formativa que a experiência proporciona.

O formar e o formar-se, na perspectiva enunciada, constituem-se como um processo, ao mesmo tempo, desmobilizador e desestabilizador das práticas instituídas, e que aqui venho nomeando de hegemônicas, eurocêntricas e, para o contexto do Ensino Médio em território rural, de urbanocêntricas. Nesse movimento, dão lugar a um processo que permite a inserção de novas práticas e uma ação pedagógica que permite olhar o outro e com o outro aprender.

As situações de aulas, narradas e documentadas, revelam a singularidade e a complexidade do trabalho desenvolvido por esses(as) professores(as), em uma lógica de se pensar o contexto como formador e constituinte de sentidos para o lugar da sala de aula. A interação entre estes espaços de atuação produz um movimento constante de busca por um conhecimento contextualizado e contingente, que possibilite a sua inter-relação com o entorno social. Entretanto, o lugar da formação inicial não facilita que estas trocas ou interações ocorram com tanta facilidade, pois apresenta o conhecimento técnico-científico como sendo a centralidade do fazer pedagógico e constituinte da cultura escolar, como já mencionado.

Esses aspectos tomaram corpo nas narrativas dos(as) professores(as) narradores(as), ao longo da vivência do dispositivo e, a cada passo, quando avançamos na reflexão e no registro destas experiências, fomos percebendo que os sentidos da formação e da relação dicotômica teoria e prática não estiveram presentes nos momentos de reflexão, tampouco na escrita, pois, o que de fato se sobressai está relacionado aos resultados de práticas inovadoras constituídas na experiência do aprender a aprender (Freire, 1996). Nessa direção, ocupa um lugar na aprendizagem, uma vez que os conhecimentos necessários à vida são produzidos na relação experiencial e mobilizados em uma prática educativa interativa e dialógica (Nóvoa, 1995).

A formação, nesse sentido, aproxima-se do que busco representar neste texto. Acredito que o ato de formar está para além da disponibilização de conhecimentos técnicos, relacionando-se, diretamente, com as práticas e os sentidos dados aos diferentes saberes que fazem parte da vida das pessoas e das relações que estas passam a estabelecer. Quando se trata de direcionar para o fazer da docência, acrescenta-se a possibilidade de interação destes conhecimentos com o contexto em que se atua.

A esse respeito, acredito que, ao narrar suas experiências e nelas enxergar o lugar da sua formação, torna-se possível a sua ressignificação, ao passo que se compreende o que se faz, em detrimento do que foi aprendido, e se propõe a ensinar, como nos mostra o narrado, em um dos documentos narrativos escritos, que se avalia a pertinência de uma atividade extraclasse:

> Senti motivação nos alunos, eles se envolveram na realização a atividade e compreenderam o assunto. Isso também permitiu que entendessem a aplicabilidade do tema em estudo, sendo que, de fato, o objetivo proposto foi atingido: conhecer a propagação retilínea da luz e suas consequências, medir alturas inacessíveis por meio desta lei e entender a formação de sombra e penumbra. O fato motivador extraclasse dessa aula foi quando estávamos ainda em sala, quando no percurso da explicação do assunto fiz referência à câmara escura de orifício, que é uma caixa fechada por paredes opacas e que possui um orifício numa dessas paredes, por onde entra a luz de algum objeto luminoso ou iluminado (Rodrigues, 2019a, p. 82-83).

A formação subscreve a condição subjetiva que permeia a prática pedagógica que, ao ser transposta para o mundo do texto, subentende-se que o conhecimento vai se configurando à medida que é colocado em suspenso, havendo um distanciamento necessário para que possa ser compreendido como possibilidade de constituir outros fazeres, a partir dessas ações, que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem.

Tais reflexões deslocaram-me para o que Santos (2010b) chama de "experiência de contato", considerando a existência da diversidade em que o espaço educativo, nesse caso, o das ruralidades, se constitui, envolvendo encontros e desencontros socioculturais, econômicos, religiosos e de modos de vida.

A concepção de formação do professor, que construo ao longo desta viagem ou experiência-viagem-formação, transita por entre estes distintos mundos experienciais, em que o lugar da participação dialogada, na busca por transformação social, é um fato exponencial para que os espaços e tempos formativos dos(as) professores(as) possam ser reconfigurados. Esta formação deve possibilitar ao professor realizar, em seu espaço de atuação, a interação entre os saberes populares advindos das experiências pessoais dos alunos, em suas relações com a comunidade/contexto, e aqueles constitutivos como técnico-científicos hegemônicos.

O rompimento com a padronização e a lógica do saber colonizado imprime-se nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), quando os olhares para a forma(ação), no sentido dos modos de um fazer, em que a dimensão formativa se constrói, são considerados como necessários à melhoria da qualidade da educação e à composição de novas epistemologias (Santos, 2010a).

De maneira assertiva, compor uma perspectiva epistemológica que se contraponha ao que, culturalmente, está presente, no que tange aos processos formativos de professores(as), bem como que dispõe sobre as práticas pedagógicas, é um desafio constante, na contemporaneidade. Desse modo, a experiência narrativa, constituinte da reflexão e da composição dos distintos modos de fazer pedagógico, que se instituem no interior da escola de Ensino Médio, foi um dos significantes essenciais para que se pudesse olhar para a formação e o cotidiano da docência como meios possibilitadores da interpretação crítica e da transformação da própria prática, embasados na reflexividade sobre o feito e vivido.

Utilizar-se da escrita narrativa para provocar em si mesmo e no

outro o questionamento quanto ao que é silenciado na prática pedagógica, mediante a observação a partir do escrito, rompendo com os formatos institucionais de formação e de enunciação do campo do conhecimento, nesse caso, pedagógico e técnico-científico, possibilita outras perspectivas de visibilidade e validação desses saberes.

Ao narrar suas experiências pedagógicas e correlacioná-las aos saberes delas advindos, as provocações e rupturas que porventura ocasionaram, permite ao narrador inferir na narrativa falada e, posteriormente, escrita, elementos da subjetividade que permeiam o espaço formativo por ele vivido. Foi assim que os(as) professores(as) narradores(as) passaram a elaborar suas narrativas, partindo da composição de uma intriga em que pudesse figurar, no seu relato, a presença do outro, de maneira que este é incluído como *copartícipe* de sua experiência narrada, tendo em vista a similitude com as quais eram percebidas ao longo do processo de escrita e conversa entre pares. Por mais que a experiência seja individual, ao ser disponibilizada para que o outro comente e insira outros formatos de pensamento, ao transpô-la para o mundo do texto, transfere-se em conjunto a indubitável condição de estranhamento e individuação da escrita. Cabe, nesse sentido, elucidar:

> As diferentes experiências em sala de aula nos permitem uma espécie de formação continuada, fazendo com que percebamos um leque de oportunidades e possibilidades, as quais surtirão efeitos diretamente na nossa prática docente seja na zona urbana seja na zona rural (Silva, 2019a, p. 80).

A composição das distintas experiências, dispostas em textos escritos, possibilitou-me entrecruzar as mais variadas formas de conceber o conhecimento e a escola como lugares de aprendizagem e socialização do vivido e como prerrogativa da constituição de novos saberes. A essa questão alinha-se a da ecologia dos saberes, como propulsora da constituição de uma epistemologia do conhecimento permeada de pluralidade. Assim, permite-nos propor a reestruturação dos processos formativos de professores(as), concebendo a experiência como basilar para a composição e/ou confrontação dos saberes constitutivos da sua atuação docente e, nessa dimensão, transpor a política de conhecimento para uma

política de interconhecimento, segundo o que propõe a ecologia dos saberes (Santos, 2017b).

Cabe assinalar a prerrogativa de que estas experiências narradas e documentadas, constituídas como saberes que se entrelaçam e compõem outros saberes, mediante a prática pedagógica narrada, refletida e (com) partilhada, podem também se constituir como territórios pedagógicos, atravessados por uma diversidade de perspectivas pedagógicas e experienciais vividas pelos(as) professores(as). Para tanto, recorro a Bustelo (2017) para elucidar o que venho sinalizando:

> […] propor um território pedagógico implica conceber um espaço-tempo que seja produto de uma construção histórica e social situada na esfera pedagógica. Ou seja, construído a partir da perspectiva da educação, da construção de vínculos pedagógicos que possibilitem outros vínculos possíveis: com o saber, com o desejo, com o mundo social, consigo mesmo; a partir da perspectiva da educação como reflexão sobre a própria história singular, de narrativas pedagógicas que lhe dão existência e sentido; de promover experiências que movam biografias individuais e coletivas; de produzir conhecimento emancipatório. Portanto, essa definição de território pedagógico inclui a rejeição de formas dogmáticas de pensamento único, tecnocrático, de disciplinamento, de redução do outro, de violência institucional (Bustelo, 2017, p. 178, traduzido).[57]

Para esta experiência-viagem-formação, a localização das distintas experiências conduz exatamente à conformação da perspectiva de territórios pedagógicos tal qual concebe Bustelo (2017), voltando-se, todavia, para o campo da docência no Ensino Médio rural. A centralidade está nos modos pelos quais esses(as) professores(as) formam e formam-se no decorrer de suas experiências pedagógicas. Esses(as) professores(as) passam a compor um movimento de resiliência e ressignificação da prática, mediante o contexto e a cultura escolar que se apresentam nas ruralidades. As adversidades vividas na composição de suas aulas e das relações que passam a estabelecer entre os sujeitos e os espaços das ruralidades constituem-se em elementos que dão sentido ao conceito de território pedagógico por eles vivido.

Esta concepção – nascida das leituras e experiências pelas quais

passei, na condição de pesquisador e coordenador do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – possibilitou-me compor os conceitos centrais à sustentação da obra, demarcados pelos sentidos da experiência pedagógica no movimento de (auto)formação, desenvolvimento e reflexão efetivados por esses(as) professores(as).

A concepção de (auto)formação, desencadeada a partir do formar-se e do formar que estes(as) professores(as) narram e documentam, está vinculada, principalmente, a relação de alteridade e experiências (com)partilhadas nas conversas em rede colaborativa, em decorrência da constituição da relação que estabelecem, ao compartilharem de forma analítica suas práticas, aspirações e concepções teóricas. Está evidente, em cada experiência narrada, a necessidade de superação das formas dogmáticas propostas pelo pensamento de um processo de formação único e uniforme. Esse lugar de construção do saber nos leva a refletir, ao longo do registro das experiências, que esta é uma forma de reconstrução histórica de um processo formativo e de caracterização de um território pedagógico (Bustelo, 2017).

Em outros termos, ocorre uma experiência pedagógica atravessada e carregada de conhecimento sistematizado e vivido, que se contrapõe aos procedimentos institucionais que fazem parte do mundo da escola. Nesse sentido, os textos evidenciam possibilidades de territórios pedagógicos, por meio dos quais estes(as) professores(as) vivenciam e passam a subverter a cultura escolar.

É possível identificar, na estrutura de escrita dos documentos narrativos, que existe uma preocupação com o conhecimento que se quer produzir. Esse conhecimento se vincula a perspectivas críticas e contextualizadas, em que os sujeitos possam se permitir a desafiar o que é estranho e distante daquilo que já vivenciam. Trata-se de uma forma de construir uma prática sustentada em proposições alternativas às dominantes e corriqueiras no cotidiano da escola. Essas escrituras me reportam a um diálogo de Suárez sobre a construção do conhecimento crítico como perspectiva de formação, em que se vinculam as formas e possibilidades a partir do contexto:

> […] contribuir para delinear um corpo de conhecimento substantivo sobre as experiências e os processos de formação de professores nos contextos sociais e

> históricos em que se inserem e sobre os limites e possibilidades de implementação de alternativas de formação. […] somente por meio desse conhecimento crítico e contextualizado teremos uma plataforma cognitiva que facilite a análise crítica e a formulação democrática de propostas de mudança. De fato, como aponta Gimeno Sacristán (1994), se todo conhecimento mantém relações com o contexto em que é gerado, no caso do pensamento educacional sobre temas relacionados à prática, essa relação é ainda mais evidente (Suárez, 2009, p. 38, traduzido).[58]

Emerge dos documentos narrativos a convocação para que sejam formuladas propostas de mudanças significativas nos caminhos da formação docente e na estrutura pedagógica, para que sejam desenvolvidos as atividades e o exercício da docência. Como ressaltado na citação acima, o "conhecimento mantém relações com o contexto em que é gerado". Corroborando esta dimensão, volto-me para a concepção de que a experiência possibilita novos contornos aos conhecimentos sistematizados e abre lugar para que outros saberes sejam validados e passem a mediar a prática docente.

Diante do exposto, retomo aqui o formar e o formar-se, em uma perspectiva dialógica, sobre a qual estão inscritas as práticas pedagógicas documentadas. A dimensão formativa das narrativas, no âmbito da socialização entre os pares, pode ser percebida quando estas extrapolam o lugar do grupo de professores(as) narradores(as) e chegam ao coletivo que compõe a comunidade escolar, mediante a realização do Ateneu de experiências pedagógicas, como mencionado no início deste momento da viagem.

Os(as) professores(as) constroem, de maneira singular, uma experiência que impulsiona e provoca os alunos a novas descobertas, todavia, vale ressaltar que a provocação é válida também no movimento realizado pelo grupo de professores(as) narradores(as), ao percebermos que a experiência, por mais singular que ela seja, somente se torna significativa para os sujeitos que a vivem quando estes passam por um movimento de reflexão. A ação pode ser a mesma, mas a experiência não será única para todos que a vivenciaram.

O modo de viver a experiência e os sentidos da formação, no que tange à (auto)formação, é o que me motiva a dar continuidade à

construção teórica desta perspectiva no campo da educação no Ensino Médio rural, de maneira particular, vislumbrando o lugar do jovem estudante diante do conjunto de ações e conhecimentos que a escola desenvolve e, em certa medida, incentiva as decisões desses sujeitos, no âmbito do projeto de vida. Alves (2019), ao refletir sobre sua experiência, corrobora o que venho construindo quanto à experiência pedagógica no Ensino Médio rural e proporciona ao leitor a condição de avançar por entre as questões do ensino e o vínculo com os processos formativos desencadeados a partir dele, utilizando-se, neste caso, das ferramentas da leitura e da literatura.

> Os vídeos eram curtas sobre temas como relacionamento familiar, autoestima, autocuidado, cuidados com os mais velhos, respeito à diversidade entre outros aspectos que fogem à objetividade dos conteúdos 'engessados', mas mediante as conversas que surgiram na roda, foram tão ou mais importantes que esses. Esses vídeos foram selecionados mediante discussão prévia com Clara e Adelson (professores de sexta feira) e representaram questões que já vinham sendo abordadas nas aulas de Filosofia. Certamente, essas discussões tiveram desdobramentos nas demais áreas do conhecimento, uma vez que não foram encerradas naquele momento. A avaliação dos estudantes sobre essa atividade foi que possibilitou tocar em questões que são necessárias, mas nunca tem-se oportunidade para discuti-las. Terminamos o turno de aula com a sensação de que o trabalho em parceria é uma dádiva e que a leitura, seja ela poética, fílmica, narrativa ficcional ou de qualquer gênero, é um caminho onde se vão abrindo portas. Assim, descobertas e construções são possíveis e, com elas, transformam-se as práticas em sala de aula e transformam-se também as pessoas (Alves, 2019a, p. 107).

Percebo, dessa forma, que a experiência narrada e documentada de um processo de inserção dos jovens no mundo da leitura tem uma relação íntima com a constituição de um currículo que possibilita descobertas e construções, transformando-se as práticas em sala de aula e também as pessoas. Ao narrar e nos provocar a comentar, estes(as) professores(as), quando documentam suas experiências, ampliam os horizontes dos discursos e a concepção de como estas experiências potencializam o fazer educativo.

É nesse lugar que se configura uma "política de conhecimento" (Suárez, 2005) que se manifesta como alternativa às práticas dominantes e hegemônicas. A validação do saber de experiência em territórios pedagógicos, como o elucidado, no campo narrativo, por este documento, permite avançar para outros caminhos, em que a escola ainda se estrutura e apresenta dessa maneira. A possibilidade desse conhecimento se tornar formativo e (auto)formativo, considerando como diretriz indispensável para que se constituam os movimentos formativos na contempora-neidade. Nas palavras de Arango (2012):

> Mais importante ainda, é atualmente uma ideia que ressoa com voz própria em eventos de discussão acadêmica, ecoando na proliferação de redes de professores pesquisadores, em uma maior apropriação da autonomia docente para o desenho e execução dos currículos […] (Arango, 2012, p. 105, traduzido).[59]

As narrativas produzidas, documentadas e publicadas ressoam, como aponta Arango, como forma de apropriação da autonomia desse professor, que passa a investigar sua própria prática e, consequentemente, inserir questionamentos e valores distintos ao que faz e como sua ação reverbera na vida e na própria formação e também do(s) outro(s). Essa é a dimensão utilizada nos documentos narrativos, pois, ao construir a sua escrita, seus autores propõem para os leitores do seu texto que invistam em um tempo para observar o seu lugar de leitor dentro do universo da formação.

Por se tratar de experiências vividas no rural, os(as) professores(as) demarcam, em suas experiências, as idas e vindas ao universo do território rural como produtor de sentidos e significações distintas, mas também possibilitador de aprendizagens singulares. As metamorfoses vividas por eles no lugar de professores(as) narradores(as) deixam claro o processo de apropriação das mudanças educacionais, que incidem no universo das escolas que estão inseridas nas ruralidades. Nesse sentido, Rios (2015) assinala que:

> Ser professor(a) da roça exige de cada sujeito envolvido o movimento de deslocamento e pertencimento. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício da docência como o modo de vida de

> um grupo profissional, observando os espaços e as temporalidades distintas que constituem a docência (Rios, 2015, p. 77).

O deslocamento e o pertencimento é algo que se sobressai da narrativa e toma o lugar de centralidade na constituição dos seus núcleos de sentido. Percebi que não somente a experiência narrada, mas todos os momentos da viagem narrativa, que se constituiu para que o vivido fosse posto para o grupo e recebesse o toque dos comentários e reflexões que cada sujeito imprimiu, validam a construção da intriga, ao longo da escrita desta experiência-viagem-formação.

Sendo assim, a experiência da viagem narrativa precede o campo epistemológico que valida os distintos saberes constitutivos pelas práticas pedagógicas que marcam os fazeres da docência no Ensino Médio. Todavia, essas experiências não se distanciam do cotidiano em que a escola está constituída e, de certa maneira, imprimem, ao fazer docente e nas relações que se estabelecem junto aos distintos sujeitos que compõem a comunidade escolar, relações identitárias demarcadas pelo lugar da profissão docente e pelos elementos que fazem parte do processo formativo e reflexivo inerente aos modos de fazer na docência.

Um movimento intenso foi vivido por nós, para que as experiências pudessem se explicitar. Assim, por intermédio do mundo do texto, as infinitas condições formativas e (auto)formativas que o ato de refletir e (com) partilhar o que se faz e como isso significa para a própria vida pessoal e profissional, configuram a centralidade da discussão e, quiçá, isto seja a condição essencial para que a formação de professores(as) possa ser repensada. Acredito que a (auto)formação, ou melhor dizendo, formar-se na ação pedagógica, ou tomando a prática docente refletida, escrita e reescrita, seja o caminho para novos processos formativos na contemporaneidade, desde a formação inicial quanto na continuada.

Experiências formativas e uma nova política de conhecimento

Até aqui foram desmistificadas e/ou apontadas sinalizações que

nos levam a reorganizar o pensamento e conduzem as práticas pedagógicas para o debate sobre o sentido do pedagógico e a sua pertinência na cultura escolar. Permitimo-nos ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e como estes interagem e geram, dessa maneira, autonomia e autoria na docência e/ ou no ambiente educativo. Não perdendo de vista a metáfora da viagem, na qual ingressei e junto aos docentes narradores/autores passamos a encontrar sentido nas lacunas, nos silêncios que as experiências nos proporcionam, e a compor o que se configura aqui como ecologia de saberes, uma vez que se funda "na ideia de que o conhecimento é interconhecimento" (Santos, 2010a, p. 53).

A escrita desses(as) professores(as) retoma os modos de fazer e como estes foram traduzidos no processo de documentar. O movimento etnográfico que me foi permitido e vivenciado por todo o grupo trouxe novos contornos para o acesso ao conhecimento sistematizado acerca das experiências pedagógicas no Ensino Médio rural, objeto de estudo desta obra. Vivenciar cada parada na viagem, em que pessoas que eram viajantes e se tornaram parceiras nesse caminhar, serviu-me de elemento para repensar as questões de partida para a obra em construção e até aqui avançarmos.

Dessa forma, ao longo da realização desta pesquisa e do envolvimento em momentos e públicos distintos, o que pude perceber é que existe um certo receio, ao se tomar a dimensão da experiência como possiblidade de formação e produção de saber, de um conhecimento que pode ser levado a outros lugares e sujeitos.

À proporção que as narrativas eram socializadas, estavam implícitos saberes tácitos de fazeres contra-hegemônicos que balizam as discussões que circundam os fazeres constituintes do território pedagógico elaborado por estes(as) professores(as). A validação do saber experiencial ou o reconhecimento de que suas atividades pedagógicas não podem e/ou devem ficar restritas à reprodução foi um dos contornos insurgentes diante dos distintos conhecimentos que passaram a se misturar mediante o movimento de reescrita das narrativas. Acredito que este movimento também pode ser compreendido como uma contraepistemologia, vinculada à ecologia dos saberes, como menciona Sousa (2010, p. 55), "enquanto as nossas ideias nascem da dúvida e permanecem nela, as nossas crenças nascem da ausência dela".

A configuração do conhecimento, partindo do saber pedagógico, não está vinculada ao que ocorre no interior da escola, como, por

exemplo, os conhecimentos curriculares e a lógica hegemônica que rege o ambiente escolar. No caso da experiência com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, somos direcionados para a perspectiva de que o docente se torne autor legítimo do saber pedagógico. Não apenas na condição de ator de uma proposta didático-pedagógica que não dialogue com os anseios dos alunos, desvinculada do contexto e numa relação colonial de conhecimento. Assim, passo a nomear, mediante a escrita e a socialização das experiências desses(as) professores(as), de reposicionamento docente no campo pedagógico.

O saber pedagógico experiencial de que estou tratando e que avança na composição de elementos mediante a prática pedagógica, em escola-anexo de comunidade rural, tem relação direta com:

> Uma forma de conhecimento que se refere ao que alguns autores chamam de “cultura escolar prática empírica” para diferenciá--la da “cultura técnico-científica” e da “cultura organizacional burocrática” que também constituem a cultura escolar (Suárez, 2011, p. 119, traduzido).[60]

Dessa forma, o saber pedagógico tem uma relação direta com aquilo que de fato deixa marcas no processo de ensino e aprendizagem (Larrosa, 2002). Por isso, acredito não ser possível fazê-lo sem envolver os(as) professores(as) e os alunos e corresponsabilizá-los no processo de produção do saber, do contrário, os relatos podem ficar nos livros, serem publicados, todavia não geram a transformação que o percurso requer.

> Em decorrência destes aspectos, as experiências pedagógicas que estes(as) professores(as) vivem sinalizam para a produção de saberes outros, que estão para além do conhecimento técnico-científico apresentado e, ao mesmo tempo, se tornam necessários, por conta da estrutura vigente em nosso país, que dá acesso ao ensino superior. Trata-se “de um saber que dê conta do que acontece pedagogicamente nas escolas e do que acontece com seus atores quando transitam e as realizam” (Suárez, 2011, p. 120, traduzido).[61]

O que acontece, pedagogicamente, nas escolas está muito além da aplicação de conteúdos programáticos, de atividades repetitivas e

de avaliações que se sucedem ao longo de um ano letivo. As relações subjetivas e intersubjetivas que circulam nos corredores, nas salas de aula, nos intervalos e até mesmo no transporte escolar, seja dos jovens estudantes ou dos(as) professores(as), ao realizarem o deslocamento entre suas casas e a escola, também se convertem em relação de aprendizado. O esforço teórico e experiencial que dá origem a este texto está impregnado dessas relações, desejos, deslocamentos e fazeres distintos, que acontecem na escola e, principalmente, como estes sujeitos se apropriam destes acontecimentos e convertem em possibilidades para gerar conhecimento.

A imersão nos mundos pedagógicos que compõem as experiências dos(as) professores(as) de maneira individual, ao passo em que eram socializadas, escritas e reescritas por mediação das reflexões entre pares, revelavam seu modo de pensar e fazer dentro da escola. Esse movimento foi nos permitindo acesso ao espelho que cada sujeito compôs para se referir a sua trajetória profissional, aos deslocamentos realizados e, nesse contexto, o investimento em significá-los à sua maneira, impelido por reflexões coletivas. Na viagem em que todos estávamos imersos, fomos nos direcionando por caminhos, individualmente, trilhados, que, todavia, nos conduziram para o mesmo destino, isto é, as experiências pedagógicas no Ensino Médio rural.

Em nenhum momento, a intenção foi desvelar o que estava oculto nas experiências, mas trabalhar com os sentidos e significados dados pelo narrador ao próprio saber experiencial de suas práticas pedagógicas. O dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas permitiu-me provocar entre estes(as) professores(as) autores(as) o tensionamento e a reflexão crítica sobre o seu fazer, de modo a ressignificar sua prática, no sentido de transformá-la diante da sua própria leitura crítica e das intervenções dos pares. Não obstante, é possível elucidar tais questões com a seguinte problematização: “A transformação da forma como conduzira minhas aulas foi sofrendo modificações que permitiram um melhor aproveitamento sobre elas […] (Rojas, 2019b, p. 129).

Percebo que o professor ressignifica o seu fazer diante da narrativa construída e de uma análise que imprime sobre o que narra. O que é possível destacar é que salta uma preocupação com a qualidade reflexiva do seu texto, tendo em vista que este material

irá contribuir para que outros/outras professores(as) passem a ser impelidos por si mesmos no seu fazer, instigados por esta escrita reflexiva, que denota sentidos de um saber experiencial de construção do conhecimento dentro do espaço escolar, ou seja, existe uma preocupação com a experiência escrita, pois esta circulará em sua própria "comunidade interpretativa" (Suárez, 2011, p. 112).

Os conhecimentos distintos que circularam ao longo das narrativas apresentam os distintos lugares de fala em que cada professor(a) se constituiu, com suas limitações e elementos instigantes, para se pensar como aquele ambiente educativo vem produzindo habilidades reflexivas e construindo saber junto aos jovens estudantes. Essa mescla de conhecimentos, ou interconhecimentos, que passou a circular durante a reflexão sobre o dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, constitui um movimento de ruptura com o que de fato é ou não é saber. Nessa perspectiva:

> O trabalho com projetos me ajuda a tentar tirar esse aluno da zona de conforto, pois possibilita desenvolver habilidades e competências de forma que eles ditem o seu próprio ritmo e descubram, através de atividades diversificadas, a sua identidade escolar e o senso crítico por assuntos a exemplo dos propostos no projeto sobre preconceito racial e social (Fernandes, 2019a, p. 98).

O trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, para além de possibilitar aos seus interlocutores a validação entre pares, do seu saber experiencial, também conduz os narradores/ autores a uma inserção em um movimento contra-hegemônico, o que percebo ser parte do processo de (auto)formação experienciado por estes(as) professores(as). Além disso, a composição de outros elementos que fortalecem a sua participação no ambiente educativo favorece "o conhecimento de si, o conhecimento do próprio fazer e a reflexão sobre as concepções de vida, a partir das experiências […]" (Rios, 2015, p. 25).

A busca pelo reconhecimento do saber experiencial no universo educativo, não como um movimento de validação acadêmico-científica, surge como um modo de fortalecimento e ressignificação desse saber, na lógica de um conhecimento que está constituído de forças políticas, epistemológicas e metodológicas, vivenciadas,

refletidas e respaldadas por um grupo de professores(as) vinculado à escola e parte da comunidade interpretativa da qual os documentos narrativos publicizados fazem parte.

Inscreve-se, assim, a partir do dispositivo, o que está nomeado como outra política de conhecimento e reconhecimento da escola e dos(as) professores(as). De acordo com os princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o que vivemos intenciona recuperar, recriar e fazer circular os saberes pedagógicos que a experiência imprime na vida desses(as) professores(as) e faz parte da memória individual e coletiva da escola. Todavia, é importante assinalar que os saberes que esses(as) professores(as) possuem e trazem à tona, quando escrevem e documentam suas experiências, estão marcados por questões inerentes à colonização do saber, que se estende como relação de poder no interior da escola e faz parte de uma política de conhecimento que é excludente, doutrinadora e técnico-burocrática.

O que o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas propôs foi avançar para compreender o lugar de incidência das políticas pertencentes ao fazer cotidiano, vislumbrando as concepções epistemológicas que regem o sistema de ensino e como sua atuação ajuda a fortalecer ou a ressignificar esses movimentos, na expectativa de instaurar, coletivamente, outras formas de pensar e organizar o ambiente educativo, outras formas de construir diálogos contra-hegemônicos e, levando em consideração o contexto da experiencia vivida, superar o enfoque urbanocêntrico que circunda o território rural. Por isso:

> […] reconstruir a própria palavra para nomear o próprio mundo de uma maneira diferente, supõe a transformação das ‘formas de consciência’ dos participantes (de mais ‘ingênuas’, silenciadas ou colonizadas para mais ‘críticas’, públicas e políticas) por meio de leituras, escritas e reescritas do mundo e das experiências vividas, cada vez mais reflexivas, complexas e teoricamente fundamentadas (Suárez, 2009, p. 231, traduzido).[62]

Os(as) professores(as) avançaram para, de forma crítica, buscar outras compreensões acerca do problema pedagógico e dos saberes que nascem de suas experiências. Todavia, não se trata de se concentrar na escrita de um único relato, mas de esgotar as possibilidades interpretativas que dele possam surgir e, num

movimento contínuo de reescrita, reconstituir e ressignificar os sentidos dados ao fazer, abrindo-se, dessa maneira, novos olhares, novos horizontes, para o contexto pedagógico em que a escola está constituída. Tais condições podem ser representadas, quando refletidas e socializadas entre os pares e a comunidade interpretativa que compõe a escola. Dessa maneira, Sousa nos provoca:

> […] percebo que me detive a vivenciar vários momentos que muito me fizeram perceber a maravilha que é estar numa educação que se preocupa com a vida, com o bem-estar do outro e com a oportunidade de permitir que os estudantes sintam curiosidade e prazer por estar na escola. Claro que nossa educação ainda apresenta elementos de um pensar debilitado, que fragiliza o caráter de humanização de maneira integral. Mas percebo que posso, na medida do possível, fazer com que cada estudante, que ali me constitui educadora, pense e reflita sobre sua realidade e seja protagonista de si mesmo. É 'trabalhoso', como muitos dizem, mas estou plantando novas sementes, de ampliação de visão em ser e viver com o mundo, não como dominador, mas como experimentador de tudo o que o seu processo permitir reconstruir histórias, carregada de sentido e de consciência (Sousa, 2019, p. 85).

Imprimir uma nova política de conhecimento pressupõe o rompimento dos paradigmas que padronizam os modos de fazer que, sem dúvida, estão centrados na reconstrução e divulgação do saber pedagógico experiencial, face a uma cultura escolar estabelecida que conduz os(as) professores(as) em sua experiência educativa no interior da escola (Suárez, 2011). Ao mencionar que sua prática imprime sentido e busca dar ênfase à consciência histórica, e de si para os alunos, esta professora/autora utiliza-se da sua autonomia docente para proporcionar uma formação crítica e questionadora, que se propõe a um diálogo plural a partir do qual os saberes e experiências se cruzem na constituição do conhecimento.

O desafio para a composição da experiência de documentar, narrativamente, uma política de conhecimento, como menciona Suárez (2011), é um movimento que necessita de uma temporalidade, para que ganhe força e atinja o máximo de

interlocutores para estas experiências, sendo capaz de conformar uma rede de professores(as) autores(as) na composição de saberes originados da experiência. O fazer circular e dar a ler os documentos narrativos é o que provoca a ruptura nas estruturas hegemônicas do conhecimento.

O que foi vivenciado com a pesquisa que dá origem a este trabalho e que sustenta a obra de que a experiência pedagógica tem centralidade na construção de conhecimentos por meio da (auto)formação, constitui-se como o elemento mobilizador desse processo, atendendo a dimensão política do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Necessita, todavia, ser contínuo, para que essa política de conhecimento ganhe forma e passe a marcar presença nos espaços educativos e nos debates e reflexões dos docentes.

A política de conhecimento que se propõe problematizar surge a partir do processo (auto)formativo com a documentação narrativa que se configura desse lugar, do chão da escola, num movimento contínuo de diálogo permanente, que fortalece os processos formativos de docentes, tomando como referência a autoria como parte de uma "política de conhecimento" alternativa à dominante. Assim se recria, produz e reproduz, um movimento dentro da escola que promove um estatuto público e de visibilidade dos conhecimentos que ali foram construídos (Suárez, 2005; 2011).

Desse ponto de vista, evidencia-se, no processo de escrita, que esses aspectos possam ser objetivados, possibilitando a construção e a reconstrução crítica do saber, pela saída do anonimato ou da prática isolada. De outra forma: sistematizar e reorganizar o conhecimento, estruturando--o em bases científicas, que validam as preocupações pedagógicas dos(as) professores(as); publicar e debater as ideias e experiências que se configuram nesse constructo dos saberes e, finalmente, legitimar a autoria docente diante da comunidade escolar e acadêmico-científica. Ao passo que, com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, é possível construir novos debates e deliberações, gerando um movimento de circulação das ideias e, obviamente, promovendo o confronto dialógico e de pontos de vista.

Em linhas gerais, a política do conhecimento tende a provocar uma nova configuração do poder e saber no contexto escolar e no campo educativo. Constitui-se como um outro movimento que pensa os processos educativos, partindo do contexto em que os(as)

professores(as) constroem suas práticas. Vale destacar que o movimento de documentar narrativamente as experiências do Ensino Médio rural mobilizou alguns destes princípios na direção de uma nova política de conhecimento.

Nessa lógica, a escola deixa de ser um lugar em que se reproduzem perspectivas culturais e se constroem outras, para também se tornar um lugar de produção de sentido, de forma que, conjuntamente, alunos e professores(as) possam viver as mais distintas experiências que lhes permitam ressignificar suas identidades e olhar, criticamente, para o seu contexto, as temporalidades ali impressas e como podem, alunos e professores(as), transformar a realidade.

A composição de uma política outra de conhecimento, que seja alternativa à existente, foi um dos eixos motrizes da vivência do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. O que foi narrado, escrito, reescrito, editado e publicado constitui um primeiro passo da comunidade interpretativa, de seus pares, e mesmo para aqueles que não estavam diretamente vinculados às oficinas, laboratórios e clínicas de edição pedagógica, todos avançaram na composição e proposição dessa política, instaurada, inicialmente, pela capacidade indagativa, interpretativa e crítica. Assim, o coletivo inseriu tal política no seu modo de fazer a escola, o que, consequentemente, reverbera na cultura escolar vigente.

Imagem 06: “Veredas da política de conhecimento”. Silva, Antonio Gregório da, 2019. (Professor de Artes e Artista).

Última parada? Palimpsesto: novas escritas, outros destinos

Interesso-me em ler histórias de professores e, por meio da leitura, conhecer seus sonhos, empenhos, suspeitas, incertezas e me aproximar de suas versões da escola, do mundo, do ensino e da própria vida.

(Suárez, 2019, p. 14, traduzido)[63]

Nesta pesquisa-obra-viagem, os(as) professores(as) narradores(as) e eu embarcamos em uma jornada de descoberta através da documentação narrativa, semelhante ao ato de revelar e reescrever histórias sobre camadas antigas de textos, passamos a raspar os textos primitivos presentes nos papiros e pergaminhos da nossa experiência – palimpsesto – e reescrevemos novas histórias.

Esse processo permitiu uma imersão profunda nos diferentes olhares sobre a educação no Ensino Médio rural, comparável à saga de Ulisses retornando a Ítaca. Assim como Ulisses, essa viagem não representa o fim, mas um ponto de reflexão e reconstrução de novas

estratégias pedagógicas frente aos desafios encontrados. Esta obra, configurada como uma experiência de pesquisa, reflete sobre essas jornadas pedagógicas, ressaltando aspectos essenciais observados e vivenciados, que contribuem para a construção do conhecimento educacional. A elaboração desta escrita envolveu a criação de um arcabouço teórico-metodológico e uma reflexão detalhada sobre as experiências pedagógicas documentadas, delineando os principais questionamentos que nortearam este estudo.

Centrado nos princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, este trabalho explorou a pesquisa-formação-ação e o Ensino Médio rural, destacando a importância da (auto)formação e da cultura escolar nas práticas pedagógicas. A análise das narrativas revelou núcleos de significado que orientaram a interpretação das experiências, marcando cada fase da pesquisa com momentos de introspecção e entendimento profundo sobre a educação rural, em especial, no Colégio Dom Avelar Brandão Vilela, na comunidade de Goiabeira II.

Sendo assim, sistematizei as discussões e análises que foram surgindo, ao longo da pesquisa e da escrita desta experiência-viagem-formação, demonstrando como o dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas foi vivenciado em um processo colaborativo. O eixo disparador desta sistematização deu-se por intermédio das construções acerca dos núcleos de sentido que nortearam a viagem-formação que se traduz nesta obra.

O primeiro ponto de parada dessa viagem-formação, que foi revelado, ao longo da pesquisa, mostra que o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas não somente assume o papel de provocar a escrita e a reescrita das experiências, mas, principalmente, promove a circularidade do debate sobre as condições institucionais que possibilitam ou entravam o adequado desenvolvimento das ações didático-pedagógicas no interior da escola. Em outras palavras, esse dispositivo nos permitiu enxergar as possibilidades de se constituir uma nova relação de poder na composição do aparato que sustenta o sistema educativo e a cultura escolar, conforme estudos já consolidados por Suárez (2011).

Esse lugar se configura como um facilitador das ações dos(as) professores(as), em uma perspectiva de reversão do conhecimento sistematizado, como um caminho para a construção do saber e da aprendizagem. Por este viés, os relatos vão se constituindo como

elementos propulsores das reflexões que visam a elaboração e/ou reconhecimento da existência de outra lógica de poder, que pode ser vivida no âmbito da escola e das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, considero como resultado desse eixo analítico e teórico da pesquisa, a condição de perceber e sentir, nas experiências do Outro, elementos que passam a ressignificar os modos pelos quais nomeamos e vislumbramos a nossa própria experiência, mediante a reflexão e o exercício dos deslocamentos e distanciamentos propiciados pela leitura e a conversa colaborativa.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, como dispositivo de pesquisa, em uma dimensão da formação-ação, torna-se um desafio para o campo acadêmico, exatamente por articular aspectos vivenciais, entrelaçados a questões específicas da racionalidade técnico-científica. É um movimento de subversão das condições pragmáticas dos modos de fazer pesquisa, que, todavia, se apresenta com o rigor científico e a recorrência de *corpus* teórico e metodológico, que se configuram enquanto protocolos para sua implementação no campo de pesquisa.

No que se refere à composição da pesquisa, em termos de constituição de um movimento analítico, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, por ser um dispositivo de pesquisa-formação-ação, tem como princípios o procedimento coletivo e a inserção de um processo hermenêutico como eixo mobilizador da escrita do relato e sua reescrita. Posso inferir que a experiência de ler os relatos e provocar os(as) professores(as) a se perceberem em suas experiências, em um movimento hermenêutico e etnográfico, se apresenta como um elemento capaz de reconfigurar o conceito de educação. Além disso, como os deslocamentos conceituais, que estão impregnados na prática pedagógica e/ou na formação destes(as) professores(as), estes tendem a ser reconstruídos mediante as constantes análises realizadas de maneira individual e coletiva.

Construí, num segundo momento, a condição de Ensino Médio em meio rural como significante para a composição de experiências pedagógicas e configuração de territórios pedagógicos. Desse modo, compreendi que, para os(as) professores(as) do Ensino Médio rural, a relação que estabelecem com o processo de ensino e aprendizagem e os sentidos constituídos nos documentos narrativos de experiência pedagógica representam, para a vida dos jovens estudantes que moram em comunidade rural, sonhos e projetos de

vida que são inseridos no universo do contexto vivido por estes sujeitos.

Destacam, entretanto, que se trata de um período de tensão entre o que são estes jovens e o que farão da sua vida, após a conclusão da última etapa da Educação Básica e, assim, este é o lugar que mobiliza a composição das experiências que passaram a ser narradas, escritas, comentadas e reescritas. Faço questão de retomar esse itinerário, pois ele foi essencial à composição das reflexões e construções teóricas que emergem desta experiência-viagem-formação e à sua ressignificação, ou seja, esse movimento narrativo revelou que a experiência pedagógica desses(as) professores(as) – de levar para os jovens rurais a possibilidade de despertar sonhos, desejos e elevação da autoestima – ocorreu pela relação estabelecida entre o processo de ensino e aprendizagem, na composição das experiências.

No que se refere ao conceito de Ensino Médio rural e a sua correlação com a concepção de experiência, fica claro, ao longo da pesquisa, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas no Ensino Médio nas ruralidades se constitui como um desafio para estes(as) professores(as), no que se refere a deslocar-se, cotidianamente, entre a cidade e o campo, bem como tendo em vista as condições de infraestrutura e administrativo-pedagógicas às quais são submetidos e que, automaticamente, interferem na configuração do seu fazer e na construção de conhecimentos. O desafio está em transpor, didaticamente, os conteúdos curriculares e promover adaptações, no tempo e espaço, em suas aulas, para promover uma aprendizagem impregnada de sentidos para estes estudantes.

Considerando a dimensão de experiência como aquilo que acontece, que transforma, esta atravessa os modos distintos de narrar e documentar as experiências pedagógicas e desvelar os contextos e singularidades inerentes ao rural e ao Ensino Médio. Nesse contexto, os(as) professores(as) evidenciam que sua aproximação dos processos educativos em comunidades rurais ocorre de maneira não muito tranquila, com exceção de uma das professoras, que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Todavia, o fato de não se identificarem ou apresentarem experiências com as ruralidades, tece, nas reflexões ocorridas ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, considerações que validam suas ações em diálogo constante com as distintas

realidades que se manifestam em suas salas de aula.

Numa segunda parada, observei a relação com a cultura escolar e a constituição da experiência. Nesse aspecto, a pesquisa deixou evidente que, diante da condição de mudança, como observa Suárez (2011), nas "*regras do jogo*", há uma conexão direta com o que está sendo nomeado de aparato escolar e foi amplamente discutido nos documentos narrativos produzidos pelos(as) professores(as), que se propuseram a sistematizar alguns aprendizados e lacunas presentes no ato de pesquisar a docência, a experiência e a formação. Por isso, a experiência compõe a estrutura reflexiva da obra, e, em outro momento, poderia configurá-la como um dos giros narrativos que instituem a obra deste trabalho, a dimensão das experiências pedagógicas. Estas, por sua vez, caracterizam o agrupamento das relações estabelecidas entre o contexto e a cultura escolar, que permitem repensar e/ou ressignificar o lugar da (auto)formação de professores(as), como um aspecto que emerge das distintas maneiras de nomear a experiência, nossa terceira parada nesta viagem-formação.

Todavia, o conhecimento produzido não se tece da mesma forma ou ao mesmo tempo. A interação com o contexto, as relações estabelecidas, as representações em que as experiências pedagógicas passam a se constituir, todas essas questões estão embebidas da diversidade cultural inerente a cada sujeito e sua condição de subjetividade presente nos distintos ambientes dos quais faz parte.

A cultura escolar e o contexto, ambos vividos ao longo da pesquisa, remontam à reflexão de um fazer que envolve outros pensares e saberes, não se restringindo ao componente curricular específico, por isso, torna-se um elemento que desafia a reconfiguração dos aspectos culturais normalizados. Além disso, despertou a concepção de ruralidades como uma forma de relação intersubjetiva e de configuração ainda identitária, com a qual os jovens estudantes vivem, cotidianamente, na relação com a comunidade e sua família, e estes(as) professores(as) adentram esse universo pelo deslocamento semanal que realizam para o desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Tal contexto é marcado pela pluralidade das condições socioeconômicas e culturais que atravessam o fazer pedagógico. Este aspecto é notadamente demonstrado ao longo das reflexões sobre as distintas experiências narradas e comentadas pelos(as) professores(as). Desse modo, sobressai, claramente, a configuração

de um contexto que congrega públicos distintos, nos dois turnos em que a escola desenvolve suas atividades de ensino. Nesses termos, como resultado, posso inferir a necessidade, destacada pelos(as) professores(as), de atender, pedagogicamente, a exigências mínimas de ensino neste contexto, desde ajustes nos horários, articulações entre componentes curriculares distintos e a realização de atividades com projeto como mobilizadoras do conhecimento.

O trabalho revelou, ainda, na terceira parada, a concepção de que a consolidação de um novo coletivo de professores(as) está vinculada à participação ativa destes mesmos professores(as), através de suas experiências individuais e coletivas, que foram postas numa mesa de debates e orientadas pela necessidade de reflexão e reconfiguração do fazer. A (auto)formação constitui-se pela reflexão na ação pedagógica e dá novos contornos aos processos formativos destes sujeitos, que se constituem de experiências que precisam ser melhor enxergadas, até mesmo pelos próprios sujeitos, em um movimento de autocrítica ou autoavaliação. Assim, são "formados" por práticas pedagógicas, em que se reconheçam como produtores de saber, compreendendo, ao mesmo tempo, o caráter dialógico, comunitário e relacional do conhecimento construído mediante seus recursos e estratégias. Destaca-se, aqui, a condição da coformação enquanto realização de atividades numa perspectiva interdisciplinar e colaborativa, que torna singular a experiência pedagógica vivida no Ensino Médio rural.

A concepção de formação que foi construída ao longo deste trabalho está relacionada com a perspectiva do movimento (auto)formativo evidenciado a partir da escrita dos relatos, como condição para incidir na mudança dos modelos atuais, orientados, dessa forma, pelo contexto e pela experiência pedagógica, tendo em vista a reconstrução do conhecimento técnico-científico, que se faz, hegemonicamente, em detrimento do conhecimento produzido no processo experiencial.

Nesta obra, defendo uma tese em que concentra-se na perspectiva de que a experiência compõe um processo (auto)formativo que, ao ser sistematizado, refletido, debatido e publicado, ganha estatuto de conhecimento legitimado pelo movimento dialógico e participativo, de forma que os docentes, ao refletirem e compreenderem suas práticas, constroem a autonomia que advém da autoria de seus saberes.

É desse lugar de resistência que acredito e afirmo, com base nos resultados desta pesquisa, discutidos e fundamentados, epistemologicamente, que novos rumos se apresentam. É preciso acercar-se dos caminhos que se apresentaram neste estudo para a formação de professores(as) do Ensino Médio, especificamente, por se tratar do chão vivido e experienciado por tais docentes, sem descartar as demais modalidades e estágios formativos que compõem a estrutura educacional do nosso país. A autoria docente é desencadeadora de novos saberes, que são conformados como territórios pedagógicos e de aprendizagem, tendo em vista o reconhecimento de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola.

Foi no movimento de conversas em rede colaborativa sobre os documentos narrativos, bem como no processo de escritura em que estão entrelaçadas as narrativas pedagógicas, que emergiram os saberes experienciais e, por conseguinte, a (auto)formação. Além disso, e não menos importante, a garantia de uma formação que se estabelece a partir das experiências pedagógicas dos(as) professores(as). Uma formação que valoriza os saberes experienciais e, dessa maneira, avança na reconfiguração dos elementos que garantam a inserção na profissão e a sua manutenção.

Assim, não basta a existência de uma formação que valorize os saberes dos(as) professores(as), se esta não está articulada à garantia das condições essenciais para a sua atuação. Cabe, portanto, refletir sobre as condições de trabalho, a valorização do profissional pela formação continuada, bem como considerar a importância da autonomia docente para que o trabalho pedagógico seja libertador e significativo para professores(as) e jovens estudantes.

A política de conhecimento – a que faço referência ao longo desta obra – tem como ponto de ancoragem estas três dimensões: reconstrução e difusão do saber pedagógico; indagação da experiência em contraponto aos saberes e políticas educativas; e implicação e autorização dos docentes como produtores legítimos do saber. O enfrentamento dos processos de colonização da prática docente e do saber não tem lugar, mas conta, sim, com a emergência e a validação destes saberes presentes no mundo da escola, nas narrativas pedagógicas e nos saberes experienciais, que, por sua vez, estão imersos no ato de formar e formar-se desenvolvidos pelos(as) professores(as) como condição intrínseca ao trabalho feito a partir do dispositivo da Documentação Narrativa de

Experiências Pedagógicas.

A experiência com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas proporcionou a mim e aos(às) professores(as) narradores(as) a condição de dar tempo e espaço para encontrar nos nossos fazeres o lugar da aprendizagem e da constituição da experiência. Assume, portanto, nesta pesquisa, o papel de provocar a constituição de outros princípios para que a formação de professores(as) seja constituída. Não apenas garantir um conjunto de técnicas que auxiliem a ação didático-pedagógica, mas perceber que os saberes experienciais conduzem à reestruturação do lugar do prático, da docência, e conformam, assim, outros conhecimentos que possibilitam a constituição de processos formativos a (auto)formativos.

Anuncia-se, com o desenvolvimento da pesquisa, aquilo que acontece no interior da escola, no âmbito da sala de aula, na experiência pedagógica do(a) professor(a), ao dialogar com o conhecimento técnico-científico e o contexto da escola. Um saber pedagógico experiencial, situado e contextualizado, que permite ao(a) professor(a) construir, narrativamente, outros formatos de aula, de conteúdo curricular e organização do tempo e espaço em que a escola está estruturada. Assim, foram descritos, narrados e refletidos outros modos de operar no mundo da escola que se situa o Ensino Médio rural. Modos que andam na contramão de políticas generalizadas de conhecimento. Dessa forma, fomos despertados para novos saberes, que acredito serem desencadeadores de outros modos de formar professores(as). A assertiva de que o conhecimento e o saber passam a ter sentido, quando vinculados ao contexto, ganha força no âmbito das reflexões e análises do processo vivido por esses(as) professores(as), para rememorar e documentar suas experiências pedagógicas.

Ao longo desta experiência-viagem-formação construo as condições epistemológicas que remetem à formação do(a) professor(a) pelo fato de instituir-lhe a autonomia necessária para que se perceba enquanto um pesquisador da sua própria experiência pedagógica, compondo, assim, o novo campo epistêmico-político-metodológico em que estes saberes se circunscrevem. Em outras palavras, tomar como centralidade os saberes e fazeres que os(as) professores(as) no Ensino Médio rural produzem, constituem e experienciam, foi imprescindível à constituição dos saberes experienciais necessários à formação da profissão docente.

Ao longo das distintas paradas na estrada desta viagem-formação, defendo, nesta obra, que o lugar da formação de professores(as) está nas experiências pedagógicas geradas a partir de uma outra política de conhecimento. Esta política de conhecimento, princípio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, foi produzida na relação entre o contexto, o cotidiano e a cultura escolar, sendo gerada pela comunidade de aprendizagem que foi mobilizada no processo de construção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas dos(as) professores(as) do Ensino Médio rural.

Como contribuição social da pesquisa, acredito que a realização do processo formativo intermediado pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e a inserção coparticipada no universo da pesquisa-formação-ação se constitui como uma forma de ressignificação e/ou proposição de novos modos de fazer, no campo da política de formação docente, embora fique evidente, com a realização deste estudo, as intersecções entre os conhecimentos técnicos científicos e os conhecimentos experienciais na formação e (auto)formação docente.

Todavia, a experiência do doutoramento e a composição de questionamentos sobre o lugar da docência no Ensino Médio inscrito nas ruralidades deslocam-me para não apenas pensar a experiência como um segundo plano do processo formativo, mas como desencadeadora dos conhecimentos e saberes que orientarão as práticas, principalmente quando estas são (de) marcadas por estereótipos que descaracterizam as ruralidades.

A experiência, neste caso, insere-se como significante para delinear caminhos possíveis do trabalho de formação de professores(as). Centrada nas narrativas pedagógicas que estes(as) professores(as) ao longo de suas experiências pedagógicas acumulam, manifesta-se por intermédio da escrita, revelando-se no mundo do texto, um outro mundo passível de interpretação e reconfiguração da docência.

Para além dos aspectos evidenciados ao longo das três paradas reflexivas que configuram os eixos que estruturam a análise dos núcleos de sentido nesta obra, revelam-se, ainda, novos saberes em que a singularidade, a partir da qual as experiências passam a se configurar, tece saberes pedagógicos que se intercalam aos territórios pedagógicos instituídos como possibilidades aprendentes e (auto)formativas. Este, sem dúvida, é um dos principais elementos

que evidenciam a potência da narrativa e da experiência pedagógica documentada, publicizada e constituída de potencial político no campo educativo e da formação de professores(as).

Aprendi com o vivido até aqui que é possível teimar e, com essa teimosia (com)partilhada, escrever a nossa história de outros modos, com outros olhares e com os pés firmes no chão. A mudança na prática pedagógica só é percebida quando se confunde com a prática da pesquisa, na sua própria prática. Assim foi que, juntos, professores(as) narradores(as) e eu constituímos o movimento formativo, reflexivo e circular que fez desta pesquisa uma construção coparticipada e refletida. Agora, outros caminhos poderão se constituir.

A aposta é que possamos refletir, como espelhos, na possibilidade de refazer, coletivamente, os caminhos trilhados nos espaços formativos presentes nas escolas em territórios rurais. Que não somente o Ensino Médio seja cenário de análise e reflexão, mas a Educação Básica que, por meio de muita mobilização social e resistência teórica, epistemológica e, principalmente, experiencial, se fez real nas ruralidades do nosso país.

Referências

ALLIAUD, Andrea. Narraciones, experiencia y formación. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiencia:* narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamerino de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011. p. 61-92.

ALVES, Maria Rosa de Almeida. A vivência de escrever a experiência – trajetórias olhadas pelo retrovisor. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019c. p. 127-128.

ALVES, Maria Rosa de Almeida. As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019a. p. 103-107.

ALVES, Maria Rosa de Almeida. Como cheguei até aqui… experiências e vivências. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b. p. 65-70.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-93.

ANDERSON, Gary; HERR, Katheryn. El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. In: SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa*: Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 47-70.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. Narrativas en educación y cantos de experiencia. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Educação e ruralidades*: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 95-110.

ARGNANI, Agustina. Redes pedagógicas y formación docente: historias enlazadas por la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografia e documentação narrativa*: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 87-104.

ARGNANI, Agustina. *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente*. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. 2014. 184 f. Tesis (Maestría en Educación) – Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 53-74.

BARROSO, João. *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. São Paulo: Unesp; UNIVESP, 2012. v. 1. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BARTHES, Roland. *Análisis estructural del relato*: introducción al análisis estructural de los relatos. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo, 1972.

BAUMAN, Zigmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n.1,p.01–26,2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BOLÍVAR, Antonio. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação*

Educacional, v. 14, p. 9-40, 2014.

BORDA, Orlando Fals. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Análisis Político*, n. 38, p. 71-88, sep./ dic. 1999. Reproducido en el *semanario Peripecias*, n. 110, el 20 ago. 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. *Resolução CNE/CP nº 2* Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 02/2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília,

DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1986.

BUSTELO, Cyntia. *Experiencia de formación en contexto de encierro:* un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica. 2017. 259f.Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano. John Dewey y las tradiciones de la fenomenología, la hermenéutica y el pragmatismo. In: MORALES, Juan Mario. (Coord.). *Deliberar con John Dewey:* ciencias sociales y educación. Mexico: UPN, 2015. p. 21-46.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONTRERAS, José. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiencia:* narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamerino de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011. p. 21-60.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata, 2011. p. 21-86.

COUTINHO, Susiara Moreira Reis. *Ser professor do Ensino Médio rural:* condições de trabalho da professora mediadora do EMITEC. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

DÁVILA, Paula Valéria. Escribir e interpretar la experiencia

docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 2014. 183 f. Tesis (Maestria en Educación) – Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação*: figuras do individuo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

EDELSTEIN, Gloria E. La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, v. 1, n. 1, p. 1-11 abr. 2015. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FERNANDES, Marcira Nunes. A experiência de relatar, reescrever e ressignificar vivências. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b p. 125-126.

FERNANDES, Marcira Nunes. O saboroso gosto do trabalho com projetos. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019a. p. 97-101.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Gliford. *Conocimiento local*. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Tradução de Alberto López Bargados. Buenos Aires:

Paidós, 1994. p. 31- 49.

GOODSON, Ivor F. *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNÁNDEZ, Rosa María Torres. Los tiempos y espacios en el campo: factores sustantivos para los trayectos profesionales de docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Educação e ruralidades*: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 51-68.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 29 nov. 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrículas Educação Básica 2012/2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 25 nov. 2015.

KRAWCZIK, Nora. Uma roda de conversa sobre o ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 75-98.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Dar a leer… quizás. In: *Entre las lenguas*: lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes, 2003. p. 21-76.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.

LIMA, Edy. *Odisséia*/Homero. Adaptação de Edy Lima; Ilustrações de Ricardo Paonessa. São Paulo: IBEP, 2012.

LIMA, Elmo de Souza; OLIVEIRA, Adelson Dias de. As contribuições

da pesquisa em educação para a produção de conhecimentos no semiárido. In: SILVA, Conceição Maria de Souza e.; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. *Semiárido piauiense:* educação e contexto. Campina Grande, PB: INSA, 2010. p. 173-190

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra et al. Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2010.

MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando contexto. *Caderno Multidisciplinar*: Educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.

MEIRELES, Mariana Martins de. *Habitar o sertão:* ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho. 2018. 200 f. obra (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MENEZES, Graziela Ninck de Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Política de formação docente na educação profissional técnica. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 35-56.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 39-56.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, n. 166, p. 1106 -1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto

Editora, 1995. p. 11- 30.

OCHOA Lili. *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?* Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. *Jovens no semiárido baiano*: experiências de vida e formação no campo. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. *Juventude rural*: constituição dos processos identitários. Petrolina, PE: IF Sertão Pernambucano, 2012.

PASSOS, Joyce Teotonio. Resiliência. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b. p. 57-60.

PASSOS, Joyce Teotonio. Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019a. p. 91-95.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Educação e ruralidades*: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-264.

RAMOS, Renata Fornelos d'Azevedo. Juventude e trabalho: um paradoxo contemporâneo. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; CHAVES, Rosana Mara Rodrigues; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Orgs.). *Educação do campo e contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 273-289.

REIS, Edmerson dos Santos. *Educação do campo:* escola, currículo e contexto. Juazeiro, BA: ADAC; UNEB/DCH III/NECPEC/SAB, 2011.

RESTREPO, Eduardo. Etnografía: alcances, técnicas y éticas /

Eduardo Restrepo; Bogotá: Envión editores, 2016.

RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción:* ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e ideologia*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar; revisão de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Tomo 2).

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*: o discurso e o excesso de significação. Tradução de A. Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Escritura da experiência docente na Educação Básica. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar*: experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019. p. 23-28.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Profissão docente na roça*. Salvador: EDUFBA, 2015.

RODRIGUES, Arlley Pereira. Reflexões sobre uma experiência docente significativa. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019a. p. 81-84.

RODRIGUES, Arlley Pereira. Relatos de um momento vivido. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b p. 119- final.

ROJAS, Romeson. Da trilha ao oceano. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b. p. 129-130.

ROJAS, Romeson. Ladeiras do ensino: subidas e decidas. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019a. p. 109-114.

SAMPAIO, Carmen Sanches et al. Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. *Revista Teias*, v. 12, n. 26, p. 155-169. set./dez. 2011.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches.

(Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa:* por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.6 3, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 519-562.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 584-602.

SILVA, Adelson de Oliveira. A importância do primeiro passo. Um breve relato sobre: como cheguei até aqui?. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b. p. 41-43.

SILVA, Adelson de Oliveira. Despertando o protagonismo que cada aluno tem dentro de si. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019a. p. 77-80.

SILVA, Adelson de Oliveira. Vale a pena conhecer: reflexão sobre a experiência narrativa documentada, individual e coletiva. O que aprendi até aqui?. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019c. p. 117-118.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). *Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: IPA, 2018. p. 41-54.

SOUSA, Clara Maria Miranda de. A introdução da filosofia existencialista na experiência na educação do campo: significações, construções e retomadas. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019. p. 85-90.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SUÁREZ, D.; METZDORFF, V. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, n. 28, p. 49-74, jun. 2018.

SUÁREZ, Daniel H. et al. *La documentación narrativa de experiencia pedagógica*: una estrategia para la formación docente. Buenos Aires: Ministério de la Educación, Ciencia e Tecnologia; AICD, 2005.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiencia:* narrativa, investigación y formación dcoente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamerino de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011. p. 93-138.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Lili. (Orgs.). *Formación docente e indagación pedagógica*. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes. Buenos Airesl: Ministerio de Educación; Dirección General de Educación Superior; GCBA, 2007.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa*: Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 71-110.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educacación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa*: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Leer relatos de docentes. In: OLIVEIRA,

Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar:* experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019. p.13-22.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos, Rio de Janeiro, UERJ. v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500/21619>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. 2009. 412 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 21-33.

Sobre o autor

Destaco algumas questões sobre mim. Tendo concluído meu doutorado e mestrado na Universidade do Estado da Bahia, além de uma especialização em Educação, Cultura e Contextualidade pela mesma instituição e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, construí um histórico importante para a área da Educação na contemporaneidade. Na minha carreira, fui Pró-reitor de Ensino de Graduação na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) entre janeiro de 2021 e janeiro de 2023; Atuo como Professor Adjunto no campus de Juazeiro, no Colegiado de Ciências Sociais da UNIVASF. Contribui junto ao Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável - PPGADT (Doutorado) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO (mestrado). Atualmente, estou vice-coorde-nador e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGENS, também na UNIVASF, ainda neste sentido, fui coordenador institucional do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (junho/2020 - janeiro/2021; junho/2024 - junho/2025). Tais ações me provocam a repensar o modo como a Educação é vivida e desenvolvida na contemporaneidade e evidencia, deste modo, a versatilidade e comprometimento com a Educação, seja em qual nível/modalidade for,

Lidero o grupo de pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente - NARRATIVIDADES na UNIVASF, que explora a interseção entre educação, narrativas e a experiência docente no ensino médio, enquanto também colaboro com o grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO na UNEB. Associado a ANPED e avaliador ad hoc do Grupo de Trabalho Educação Fundamental, reflete meu envolvimento profundo com a comunidade acadêmica de educação.

Tenho experiência em educação, currículo e docência, com especial atenção à educação popular, formação de educadores, educação contextualizada, educação do campo e ruralidade. Suas pesquisas abordam temas relevantes para as juventudes nas ruralidade, incluindo identidades, culturas juvenis e formação de

jovens no campo, utilizando uma abordagem epistemológica que engloba a (auto)biografia e a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Este trabalho é um reflexo do compromisso com a promoção de uma educação que reconheça e valorize as diversidades de contextos e experiências.

Notes

1. A utilização das imagens de capa e de abertura de cada capítulo desta publicação foi autorizada pelo seu autor, o artista Antonio Gregorio da Silva. ↩
2. *Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir*. ↩
3. Grupo de Investigación Memória Docente y Documentación Narrativa, ↩
4. *El mundo de las escuelas puede ser imaginado, entonces, como un mundo de la vida […] Esto es, como unos espacios, unos momentos y unos sucesos que dotan a ese territorio de coloraciones vívidas y particulares, y que son habitados por unos sujetos que heredan y configuran tramas de sentido para configurarlo y significarlo de manera peculiar* (Suárez, 2017, p. 194 ↩
5. Termo utilizado para representar o cotidiano e o fazer-se-docente no chão da escola, representando as experiências que ocorrem repetidamente, porém com a singularidade vivenciada por sujeitos distintos e particulares. ↩
6. Do latim *semita, ae*, caminho estreito, estrada, modo de vida, conduta. No sentido figurado, pode ser entendida como caminho, rumo, direção. Sentidos utilizados para este trabalho, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/senda>. Acesso em: 17 jun. 2018. ↩
7. Realizado na Universidade de Buenos Aires – UBA, no período de abril a outubro de 2017, sob a supervisão do professor Doutor Daniel Hugo Suárez, por considerar que a aproximação com os estudos e pesquisas desenvolvidos por ele e seu grupo de investigação alinham-se, diretamente, ao interesse metodológico e sua relação com o objeto de estudo desta obra. O doutorado foi financiado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir do Edital 19/2016, processo nº 88881.135893/2016-01. ↩

8. Utilizo como referência o que tem sido produzido pelo Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, liderado pelo professor Daniel Suárez, na Universidade de Buenos Aires/ UBA – Argentina. ↩
9. *Zambullirse en una experiencia en particular, para tornarla escritura, pensamiento y reflexión, nunca se da de la misma manera. En este caso, cada vez que me disponía a re-escribir el relato de mi experiencia de reconstruir-investigar-indagar- la experiencia del Taller, sentía la necesidad de dar cuenta de cada mínimo detalle de lo vivido. A su vez, percibía que en ese camino de querer documentar todo el proceso quedaban pendientes cosas que me interesaban, pero que no era el momento de contar* (Dávila, 2014, p. 27-28). ↩
10. *Al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional, los diversos trayectos de formación de maestros y profesores que se diseñen y desarrollen se encontrarán íntimamente informados y relacionados con la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar* (Suárez, 2005, p. 9). ↩
11. *[…] los docentes narradores se comprometen individual y colectivamente en determinadas prácticas narrativas y de indagación cualitativa e autobiográfica mediante las cuales reconstruyen y ponen en tensión sus propias experiencias pedagógicas vividas, los mundos escolares que habitan e hacen, e las comprensiones pedagógicas que ponen a jugar para darles sentido y unidad en el tiempo* (2015, p. 75). ↩
12. Termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, a representação, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu. ↩
13. *[…] estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias mientras las despliegan, para ordenarlas y otorgarles sentido y valor moral, para acompasarlas em sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, em función de sus propias convicciones y aspiraciones* (Suárez, 2011, 98). ↩
14. *[…] a veces es difícil distinguir entre la reflexión profesional (sobre la propia práctica) y la investigación acción. La distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión. La investigación acción requiere una espiral de ciclos*

de planeación, acción, observación y reflexión (Anderson; Herr, 2007, p. 48-49). ↩

15. "[…] *como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno*" (Borba, 2008, p. 7). ↩
16. *[…] la documentación narrativa intenta poner a disposición tiempos, espacios y esfuerzos para que escribiendo, leyendo, conversando y pensando entre pares en torno a relatos de experiencias, los docentes puedan mostrar, reflexionar y debatir acerca de lo que pasa y lo que les pasa en la escuela, en la formación de docentes y en el propio desarrollo profesional* (Suárez, 2011, p. 109). ↩
17. *Así, lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental)* (Restrepo, 2016, p.16). ↩
18. Para a realização da pesquisa, cujos resultados são apresentados neste livro, foram seguidos os princípios da Resolução n.º 510/2016 e foi obtida a aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia, sob o CAAE n.º 63715317.5.0000.0057. Os nomes dos participantes não são fictícios por decorrência da escolha do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como caminho da pesquisa, o qual proporciona o desenvolvimento da autoria dos colaboradores. ↩
19. Na organização coletiva das atividades, concordamos que apenas encontros presenciais não seriam adequados para documentar a experiência e promover uma reflexão profunda, conforme recomendado pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Adotamos, então, técnicas inspiradas na Pedagogia da Alternância, usada nas Escolas Famílias Agrícolas, permitindo que os professores narradores, além dos encontros coletivos como seminários ou oficinas, pudessem refletir e registrar suas experiências individualmente. Essa abordagem possibilitou um aprofundamento no processo reflexivo e na interação com as experiências dos colegas. ↩

20. Os textos foram produzidos em três movimentos: (auto)biográfico; experiencial; experiencial – (auto)formação. Poderão ser acessados na íntegra na página www.narratividades.univasf.edu.br, na aba DOCUMENTOS NARRATIVOS, tendo sido publicados durante o Ateneu de Experiências Pedagógicas, momento em que foram colocados em debate, de maneira pública e entre os pares, ou na publicação: "Narrar e documentar: experiências pedagógicas de professores no Ensino Médio em território rural". OLIVEIRA, Adelson Dias. (Org). Curitiba: CRV, 2019. ↩
21. Opto por manter os textos produzidos pelos próprios professores, atendendo a prerrogativa da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, do estímulo à autoria e capacidade reflexiva de cada sujeito, ao invés de construir um processo de biografia educativa destes sujeitos; todavia, fiz recortes temporais e estratégicos nesta apresentação. ↩
22. *el relato transmite el sentido que los autores otorgaran a su práctica y su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de los que sucedió*" (Suárez, 2011, p. 111). ↩
23. *Dicha lectura analítica de los relatos fue desarrollada a través de un proceso sistemático, colectivo y colaborativo e intentó dar cuenta de la experiencia vivida y narrada por los docentes a través de la reconstrucción de algunas tematizaciones o núcleos de sentido* (Dávila, 2014, p. 120). ↩
24. Lei 13.415/17 que altera a LDB 9394/96, no que se refere à organização do Ensino Médio no Brasil, alinhando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que, entre outras medidas, determina que os estudantes tenham, nessa etapa de ensino, uma parte do currículo comum e outra direcionada a um itinerário formativo, escolhido pelo próprio aluno, cuja ênfase poderá ser em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou ensino técnico. ↩
25. *"[…] posibilidades de experiencia […] y cada uno de ustedes puede crear su propia relación personal para imaginarse haciendo lo mismo"* (Contreras, 2011, p. 23). ↩
26. SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial; SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SESC – Serviço Social do Comércio. Tal sistema oferta ensino técnico

profissionalizante, nas modalidades presencial e a distância, e formação nas mais distintas áreas, em nível complementar ao Ensino Médio ou integrado, para a consolidação da última etapa da Educação Básica. ↩

27. *La experiencia és compartida […] la frontera entre lo individual y lo social cede a um movimento continuo de transación por el sujeto que em contextos singulares efectúa la experiencia*" (Castañeda, 2015, p. 39). ↩
28. "[…] *el encuentro pedagógico entre docentes y alunmos siempre estará atravesado por la incertidumbre y la polissemia*" (Suárez, 2011, p. 99). ↩
29. Notas do autor, diário de campo da vivência etnográfica com o grupo. ↩
30. *[…] esa estrategia metodológica, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, promueve trayectos de desarrollo profesional entre docentes que se estructuran en torno de la realización de indagaciones cualitativas participantes del mundo escolar. Esas prácticas de indagación que llevan adelante los docentes están centradas en la reconstrucción narrativa de las experiencias escolares vividas por ellos mismos a través de la producción individual o colectiva de relatos pedagógicos. La elaboración de relatos de experiencias pedagógicas en el marco de colectivos de docentes narradores y de determinadas reglas de juego, es la mediación que establece su dispositivo de trabajo para articular la indagación pedagógica y el proceso formativo que llevan adelante de manera simultánea los docentes participantes* (Suárez, 2009, p. 382). ↩
31. Prefiro assim nomeá-los, pois as concepções de campo que trago para esta obra têm vinculação direta com a luta dos movimentos camponeses e pela busca de implementação de políticas públicas educacionais e, no caso do Brasil, temos este aspecto como conquista. ↩
32. *[…] investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia […] para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender* (Contreras; Pérez de Lara, 2011, p. 18). ↩
33. Documento traduzido do instrumento utilizado no processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de gestores do Centro de Formação Profissionalizante de Buenos Aires, desenvolvido entre 2016 e 2017, em colaboração com o

Ministério do Trabalho da Argentina, a Fundação UOCRA, a Universidade de Buenos Aires e a Faculdade de Filosofia e Letras, sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa Memória Docente e Documentação Narrativa, que facilitou a construção dos relatos no trabalho com o dispositivo, nesta pesquisa. ↩

34. *Para ésta y otras perspectivas de investigación-acción colaborativas y participativas, las tareas intelectuales, interpretativas y prácticas de la indagación crítica no se restringen tan sólo a ofrecer descripciones contextualizadas del mundo escolar y de las prácticas de enseñanza. O a recuperar lo más fielmente posible las voces, palabras, emociones, biografías y discursos de los docentes, hasta entonces silenciados, descalificados o tergiversados por el saber experto y los investigadores ortodoxos. Por el contrario, consideran que estas tareas sólo serán críticas y alternativas en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir colectivamente un conocimiento que también muestre y explique los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y comprensiones educativas de los docentes y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones y relaciones que denuncia* (Suárez, 2009, p. 125). ↩
35. *Escribir y reescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión 'publicable'. En este momento decisivo de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales. Es el momento en el que se 'fija' textualmente la experiencia, en el que alcanza su mayor grado de objetividad. Al mismo tiempo, es también el momento en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y con los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados* (Argnani, 2014, p. 68). ↩
36. *En rigor, esta permanente re-escritura del relato de experiencia es la que transformaría a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potenciaría la mirada crítica del docente que narra: éste no va a ser el mismo que antes de escribir (y re-*

escribir) su historia y, posiblemente, la experiencia pedagógica que relate no sea la misma que recordó por primera vez, antes de escribirla o en las primeras versiones (Dávila, 2014, p. 35). ↩

37. "*el momento mismo del descubrimiento del outro, o más precisamente, desde que este descubrimiento es assumido como objeto de reflexión*" (Arango, 2012, p. 98). ↩
38. *[…] la propuesta apuesta a una dimensión (incontrolable, inmanejable) de las narraciones de experiencias: lo que ellas pueden 'provocar' en otros/s (si es que el encuentro llega a producirse), en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación; y, en definitiva, en dar curso a la propia acción, en generar la propria narración, el guion de la propria enseñanza* (Alliaud, 2011, p. 67). ↩
39. *Configurar la escuela como una organización abierta al aprendizaje exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten, donde la autoevaluación institucional forma parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado* (Bolívar, 2014, p. 12). ↩
40. "*La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad*" (Bolívar, 2002, p. 04). ↩
41. *[…] es necesario partir de la cultura escolar existente en las escuelas, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir espacios que resquebrajen los muros actuales. La cultura de la escuela es resistente a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Reconvertir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil* (Bolívar, 2014, p. 13) ↩
42. *[…] autoevaluación tiene que inscribirse, como aprendizaje organizacional, en un proceso interno de desarrollo de la escuela. Y esto, para no quedar – de nuevo – en buenas intenciones, exige cambios organizativos que fuercen las prácticas educativas que deseamos* (Bolívar, 2014, p. 12). ↩
43. *La edición pedagógica es un escenario propicio donde los docentes pueden ampliar el corpus de experiencias profesionales dedicadas a la indagación pedagógica. Este encuentro de formación entre pares pone en movimiento a la indagación pedagógica entendida*

como algo distinto a la investigación clásica. Estos encuadres metodológicos, por lo general pautan un diseño de investigación a priori del proceso, definen interrogantes, deciden cuáles son sus unidades de análisis, delimitan problemas y elaboran tipologías para ordenar lo que le sirve mirar. También se ocupan de gestionar permisos de entrada al trabajo de campo en espacios que no necesariamente resultan conocidos y que, a partir de la identificación de informantes claves, es posible recolectar la información y desarrollar el proceso (Ochoa, 2007, p. 7). ↩

44. *[…] durante la edición son los docentes quienes se inquietan por trabajar activamente y poner en discusión las categorías conceptuales, intuitivas o explícitas, que se producen en la mesa de trabajo que habilitan los textos. Al mismo tiempo las reflexiones teóricas construidas entres colegas reconstruyen los saberes expertos y prácticas acumulados en la experiencia de modo más bien difusos y no solo en la comunidad que los congrega sino desde evidencias públicas de otros campos del conocimiento que los desestiman, menosprecian o los muestran sin consistencia* (Ochoa, 2007, p. 8). ↩
45. Texto apresentado aqui na íntegra como fora publicado, com a justificativa de servir como elemento de comparação entre o texto, em sua fase inicial de produção, e o produto final, após a edição. ↩
46. "*los relatos pedagógicos […] constituyen una visión o interpretación acerca de lo acontecido y vivido por ellos que, a su vez, está abierta a distintas interpretaciones o reinterpretaciones futuras*" (Suárez, 2011, p. 110) ↩
47. Como já mencionado, disponível na página narratividades.univasf.edu.br. ↩
48. Lugar público em que os literatos gregos liam as suas obras. **"ateneu"**. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/ateneu>. Acesso em: 18 jul. 2018. ↩
49. *[…] el territorio pedagógico propicia y habilita experiencias de formación. Esta experiencia que implica siempre producción de saber: sobre el espacio, sobre un contenido concreto y sobre uno mismo, se sostiene y se construye en el relato* (Bustelo, 2017, p. 179). ↩
50. *[…] las exigencias de hacer públicos los relatos producidos por los docentes y de difundirlos a través de circuitos más amplios de*

recepción y lectura pedagógica […] distancian a esta estrategia de formación--indagación-acción de otras formas de investigación educativa crítica y ayudan a convertir a sus resultados, los documentos narrativos, en acontecimientos político-pedagógicos que ratifican a los docentes narradores como sujetos de conocimiento y los confirman como sujetos político-educativos, pero sin dejar de ser docentes. De esta manera, los procesos y los productos de la documentación narrativa tienden a invertir el juego de posiciones jerárquicas y de relaciones de poder-saber vigentes en el aparato escolar y se proyectan en el campo pedagógico como una alternativa de política de conocimiento pedagógico dirigida a cambiar las formas en que se vienen haciendo y pensando las cosas tanto en la formación de los docentes como en la investigación educativa (Suárez, 2009, p. 385). ↩

51. *[…] configuración válida para la experiencia individual, también lo es para la experiencia colectiva, para todas aquellas formas de relato mediante las cuales los hombres cuentan su historia: de su ciudad, de su cultura, de sus grupos sociales, de sus luchas, de su forma de habitar los espacios* (2017, p. 180). ↩
52. "*aceptar el curricullum como indiscutible, significa renunciar a una ampla gama de interpretaciones y conocimientos acerca de fatores del control y actuación de la escuela y el aula*" (Goodson, 2000, p. 57). ↩
53. *Es posible pensar que aquellas personas que se encuentran en 'los bordes' se sienten convocadas a tomar ese lazo que genera la formación, en tanto permite extender los márgenes, encuadrarse en un proyecto común, colectivo y singular* (Bustelo, 2017, p. 185). ↩
54. *Al carácter reflexivo y formativo propios de la escritura y de la lectura solitarias del propio relato, se le suman la potencia reflexiva y formativa de la lectura y los comentarios de sus pares y de los investigado-res-coordinadores del proceso de documentación que, con esos y otros textos, también están participando activamente en la conformación de ese nuevo colectivo de docentes narradores críticos* (Suárez, 2009, p. 233, *grifo meu*). ↩
55. *En tal sentido, compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los*

contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica (Edelstein, 2015, p. 3). ↩

56. "*el 'carácter necesariamente dialógico, comunitario y relacional' del conocimiento pedagógico construído mediante sus recursos y estratégias*" (Suárez, 2009, p. 258) ↩
57. *[…] proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave de formación, de construcción de vínculos pedagógicos que habiliten otros vínculos posibles: con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo; en clave de formación como reflexión sobre la propia historia singular, de relatos pedagógicos que le den existencia y sentido; de promoción de experiencias que logren conmover las biografías individuales y colectivas; de producción de conocimiento emancipador. Por ello, esta definición de territorio pedagógico incluye el rechazo a formas dogmáticas, de pensamiento único, tecnocrático, de disciplinamiento, de reducción del otro, de violencia institucional* (Bustelo, 2017, p. 178). ↩
58. *[…] contribuyan a delinear un cuerpo de conocimientos sustantivos sobre las experiencias y procesos formativos de docentes en los contextos sociales e históricos en los que se localizan y sobre los límites y posibilidades para desplegar alternativas de formación. […] sólo a través de ese conocimiento crítico y contextualizado se contará con una plataforma cognitiva que facilite el análisis crítico y la formulación democrática de propuestas de cambio. En efecto, como señala Gimeno Sacristán (1994), si todo conocimiento mantiene relaciones con el contexto en el que se genera, en el caso del pensamiento educativo acerca de temas relativos a la práctica esta relación es aún más evidente* (Suárez, 2009, p. 38). ↩
59. *Lo que és más importante, en la actualidad es una idea que resuena con voz propia en los eventos de discusión académica, haciendo eco en la proliferación de redes de maestros investigadores, en una mayor apropriación de la autonomía del*

maestro para el diseño y ejecución de currículos […] (Arango, 2012, p. 105). ↩

60. *Una forma de saber que refiere a lo que algunos autores denominan de 'cultura escolar empírico práctica' para diferenciarla da 'cultura científico técnica' y de la 'cultura organizacional burocrática' que también constituyen la cultura escolar* (Suárez, 2011, p. 119). ↩
61. "*de un saber que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen*" (Suárez, 2011, p. 120). ↩
62. *[…] reconstruir la propia palabra para nombrar de otra forma al propio mundo, supone la transformación de las 'formas de conciencia' de los participantes (de más 'ingenuas', silenciadas o colonizadas a más 'críticas', públicas y políticas) a través de lecturas, escrituras y re-escrituras del mundo y de las experiencias vividas cada vez más reflexivas, complejas y teóricamente fundamentadas* (Suárez, 2009, p. 231). ↩
63. *Me inquieta leer los relatos de docentes y a través de la lectura conocer sus sueños, empeños, sospechas, incertezas, y acercarme a sus versiones de la escuela, del mundo, de la docencia y de la propia vida.* (Suárez, 2019, p. 14). ↩